

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida e seus
entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e socioprofissionais de
docentes de um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais**

Mateus José dos Santos
Doctor Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

MATEUS JOSÉ DOS SANTOS

Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida e seus entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e socioprofissionais de docentes de um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Rita M. A. Vaz de Mello

Coorientador: Vinicius C. de Assis Souza

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

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

T

Santos, Mateus José dos, 1993-
S237v Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida
2026 e seus entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e
socioprofissionais de docentes de um Colégio de Aplicação
Federal de Minas Gerais / Mateus José dos Santos. – Viçosa,
MG, 2026.

1 tese eletrônica (157 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Serviço Social, 2026.

Referências bibliográficas: f. 115-127.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.165>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Avaliação educacional - Minas Gerais. 2. Professores de
química - Formação. 3. Química - Estudo e ensino - Avaliação.
4. Aprendizagem - Avaliação. I. Mello, Rita Márcia Andrade
Vaz de, 1964-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação
em Política Social. III. Título.

CDD 22. ed. 371.26098151

MATEUS JOSÉ DOS SANTOS

Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida e seus entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e socioprofissionais de docentes de um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 13 de março de 2026.

Assentimento:

Mateus José dos Santos
Autor

Rita Marcia Andrade Vaz de Mello
Orientadora

Essa tese foi assinada digitalmente pelo autor em 15/04/2026 às 06:09:56 e pela orientadora em 15/04/2026 às 06:13:23. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **PJSG.JOZ2.4ORC** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder forças para prosseguir nesta pesquisa, mesmo diante das adversidades. Aos meus pais, Eva dos Santos Abreu e Valdomiro Marcelino dos Santos, por serem meu porto seguro, compreendendo minhas escolhas e respeitando minhas ausências. Aos meus irmãos, familiares e, de modo especial, à minha tia Maria de Lourdes, cuja dedicação, incentivo e confiança foram essenciais para minha trajetória acadêmica.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), que representa uma das maiores realizações da minha vida, por ter sido espaço de formação, acolhimento e concretização de sonhos. Foi nesta instituição que construí minha trajetória acadêmica, desde a graduação, vivenciando experiências que moldaram minha formação profissional e humana.

Aos espaços educativos pelos quais transitei, deixo meu reconhecimento, especialmente à Escola Estadual João Paulo I, em Belo Horizonte/MG, onde atuei como professor e gestor. Nesse ambiente, desenvolvi projetos significativos ao lado de uma equipe comprometida com a educação pública, ampliando minha visão de mundo e fortalecendo minhas convicções.

Ao professor Sidney Pires Martins, pela parceria, escuta e colaboração ao longo do doutorado. Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), pela formação coletiva e pelas contribuições decisivas para minha constituição como professor-pesquisador. Ao professor Vinícius Catão, pela amizade, ensinamentos e incentivo constante, que ultrapassaram os limites da formação acadêmica, contribuindo para minha formação ética e humana.

À professora Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, minha orientadora, pela condução rigorosa, sensibilidade e cuidado. Sua orientação foi marcada não apenas pelo compromisso científico, mas também por uma relação de acolhimento e incentivo que levarei para toda a vida.

Aos colegas do Instituto Federal do Amazonas – Campus Tefé (IFAM-CTEF), pela parceria e pelo ambiente de trabalho que fortalece meu compromisso com a educação pública. Ao professor Júlio dos Santos da Silva, pelo apoio, companheirismo e incentivo nesta etapa final.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu concluísse esta etapa tão significativa da minha vida, deixo o meu mais sincero agradecimento. Cada gesto de apoio, palavra de incentivo, orientação, escuta atenta ou simples presença ao longo deste percurso fez diferença e me fortaleceu para seguir adiante. Sou profundamente grato a todos e todas que, em algum momento, ajudaram a tornar possível esta conquista, que não é apenas minha, mas fruto de muitos encontros, solidariedades e partilhas ao longo da caminhada.

*Eu vim de lá, eu vim de lá, pequenininho
Mas eu vim de lá, pequenininho
Alguém me avisou
Pra pisar neste chão devagarinho.
(Dona Ivone Lara)*

RESUMO

SANTOS, Mateus José dos, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida e seus entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e socioprofissionais de docentes de um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais.** Orientadora: Rita Marcia Andrade Vaz de Mello. Coorientador: Vinicius Catão de Assis Souza.

Esta tese investiga as vivências avaliativas de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação, assim, busca compreender de que modo suas trajetórias de vida e os contextos familiares, formativos e socioprofissionais se entrelaçam à constituição de concepções e práticas de avaliação da aprendizagem. Inserida no campo da Política Social, a pesquisa compreende a avaliação como prática educativa e social historicamente constituída, atravessada por políticas educacionais, desigualdades estruturais e experiências biográficas, ultrapassando a compreensão restrita ao instrumento pedagógico. A investigação foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida? Adotou-se uma abordagem qualitativo-fenomenológica, utilizando entrevistas narrativas como principal instrumento de produção dos dados, junto a professores(as) de Química, e a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise. O percurso analítico envolveu movimentos recursivos de leitura, unitarização, categorização e elaboração de metatextos interpretativos, orientados pela atitude fenomenológica de suspensão de pré-julgamentos e abertura ao fenômeno investigado. Os resultados evidenciam que as concepções e práticas avaliativas dos(as) docentes foram constituídas nas vivências e na profissionalização docente, fortemente condicionadas por estruturas formativas e institucionais, tensionadas por movimentos de mudança e ressignificação, todos eles vividos de modo ambíguo entre exigências técnicas e implicações éticas e afetivas. As narrativas revelaram que a avaliação acompanha os indivíduos ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais, deixando marcas que influenciam o modo como avaliam os estudantes, ao mesmo tempo em que emergem esforços de reflexão e deslocamento de práticas tradicionalmente classificatórias, ainda que limitados por normativas institucionais e racionalidades gerencialistas presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem, nas concepções dos(as) professores(as) investigados(as), configura-se como um fenômeno educativo e social indissociável das vivências, das condições concretas de trabalho docente e das políticas

educacionais, apontando para a necessidade de fortalecer processos formativos que reconheçam a complexidade do ato de avaliar e contribuam para práticas avaliativas mais reflexivas, formativas e comprometidas com a educação pública.

Palavras-chave: trajetórias de vida; vivências avaliativas; processo de ensino e aprendizagem; contextos socioprofissionais.

ABSTRACT

SANTOS, Mateus José dos, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **Evaluative experiences in dialogue with the life stories and their interconnections with the family, formative, and socio-professional contexts of teachers from a Federal Application School in Minas Gerais.** Adviser: Rita Marcia Andrade Vaz de Mello. Co-adviser: Vinicius Catão de Assis Souza.

This thesis investigates the evaluative experiences of Chemistry teachers at a public school, seeking to understand how their life trajectories and family, formative, and socio-professional contexts intertwine in the constitution of conceptions and practices of learning assessment. Situated within the field of Social Policy, the research understands assessment as a historically constituted educational and social practice, traversed by educational policies, structural inequalities, and biographical experiences, going beyond a restricted understanding of the pedagogical instrument. The investigation was guided by the following research question: what manifests itself in the assessment of learning in the conceptions of Chemistry teachers at a public school when analyzed from the perspective of their life histories? A qualitative-phenomenological approach was adopted, using narrative interviews as the main instrument for data production with Chemistry teachers, and Discursive Textual Analysis (DTA) as the analytical methodology. The analytical process involved recursive movements of reading, unitarization, categorization, and elaboration of interpretative metatexts, guided by the phenomenological attitude of suspending preconceptions and openness to the investigated phenomenon. The results show that the evaluative conceptions and practices of teachers are constituted in their life trajectories and professional development, strongly conditioned by formative and institutional structures, strained by movements of change and re-signification, and experienced ambiguously between technical demands and ethical and affective implications. The narratives reveal that evaluation accompanies individuals throughout their school and professional trajectories, leaving marks that influence how they evaluate their students, while efforts of reflection and displacement of traditionally classificatory practices emerge, even if limited by institutional norms and managerial rationalities present in contemporary educational policies. It is concluded that the assessment of learning, in the conceptions of the teachers investigated, is configured as an educational and social phenomenon inseparable from life trajectories, the concrete conditions of teaching work, and educational policies, pointing to the need to strengthen formative processes that recognize the complexity of the act of evaluating

and contribute to more reflective, formative, and committed evaluative practices in public education.

Keywords: life trajectories; evaluative experiences; teaching and learning process; socio-professional contexts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exigências complementares para a implementação das aprendizagens na prática profissional	48
Figura 2 – Etapas da ATD na metodologia de análise	58
Figura 3 – Caminhos percorridos na delimitação da metodologia	62
Figura 4 – Nuvem de palavras com os resumos dos trabalhos encontrados no Google Acadêmico	66
Figura 5 – Relações entre as experiências familiares, sociais e profissionais e a vivências avaliativas	70
Figura 6 – Nuvem de palavras com os resumos dos trabalhos encontrados no Google Acadêmico a partir do estudo de Santos Guerra (2009)	75
Figura 7 – Nuvens de palavras dos trabalhos selecionados em eventos de Ensino de Química.....	89
Figura 8 – Nuvem de palavras com as referências dos trabalhos selecionados do SMEQ, ENPEC e ENEQ.....	91
Figura 9 – Unitarização e Categorização dos dados via ATD.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eventos analisados na revisão sistemática.....	56
Quadro 2 – Pesquisas encontradas no Google Acadêmico.....	64
Quadro 3 – Artigos que citam os estudos de Santos Guerra (2009).....	73
Quadro 4 – Trabalhos encontrados no SMEQ (2011-2024).....	79
Quadro 5 – Trabalhos encontrados no ENEQ (2014-2024)	81
Quadro 6 – Trabalhos encontrados no ENPEC (2015-2023)	86
Quadro 7 – Nove características da avaliação formativa	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autores mais usados nos trabalhos com o descritor “avalia” selecionados.....	90
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEQ	Encontro Nacional de Ensino de Química
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências
GEPPFOR	Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Política Social
SBE _{nq}	Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SBQ	Sociedade Brasileira de Química
SMEQ	Simpósio Mineiro de Educação Química
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural do Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Meu caminhar pela/na pesquisa e o encontro com o fenômeno da avaliação	15
1.2 Contextualização da pesquisa	19
1.3 Estruturação da Tese	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 A formação de professores de Química no Brasil: reflexões necessárias.....	24
2.2 Apontamentos entre a avaliação e os contextos sociais e familiares	31
2.3 As pesquisas sobre as trajetórias de vida na Educação e na Educação em Ciências	36
2.4 Influências dos aspectos socioprofissionais na formação em avaliação	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1 A avaliação na formação de professores(as) de Química: O que nos revela o Estado do Conhecimento?	64
4.2 Almas tatuadas por experiências avaliativas: contribuições outras a partir de Santos Guerra (2009).....	73
4.3 A avaliação na formação de professores(as): O que nos revelam os eventos da Educação Química?	78
4.4 As histórias de vida e as vivências avaliativas: um olhar para os perfis dos(as) docentes investigadas(as).....	92
4.5 Ampliando os horizontes compreensivos: uma análise descritiva-interpretativa do metatexto emergente	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	128
APÊNDICE B – Estruturação das questões da entrevista semiestruturada	131
ANEXO A – Processo de Unitarização	134
ANEXO B – Processo de Categorização	140

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução tem como finalidade situar o leitor no percurso teórico, metodológico e experiencial que sustenta esta tese, evidenciando os caminhos que conduziram à constituição do fenômeno investigado. Mais do que apresentar formalmente o tema, esta seção inicial busca explicitar as motivações pessoais e profissionais que impulsionaram a pesquisa, bem como os vínculos entre a minha trajetória de pesquisador e o campo da avaliação da aprendizagem. Ao trazer esse movimento reflexivo, pretendemos demonstrar que o objeto de investigação não emerge de forma isolada ou neutra, mas se constitui na interseção entre vivências, inquietações acadêmicas e experiências docentes que, ao longo do tempo, foram delineando a necessidade de compreender a avaliação a partir de um olhar mais atento às trajetórias de vida e aos contextos socioprofissionais de professores de Química.

Nessa direção, esta introdução está organizada de modo a apresentar, inicialmente, o caminhar do pesquisador no encontro com o fenômeno da avaliação, destacando memórias, experiências formativas e profissionais que mobilizaram a construção desta investigação. Em seguida, é realizada a contextualização da pesquisa, com a delimitação da problemática, da questão investigativa, dos objetivos e da relevância do estudo no campo da formação de professores de Química. Por fim, apresentamos a estrutura geral da tese, indicando ao leitor a organização das seções que compõem o trabalho e os principais eixos analíticos que serão desenvolvidos ao longo da escrita. Assim, esta parte introdutória cumpre o papel de apresentar as bases do estudo e de oferecer uma visão panorâmica do percurso investigativo construído nesta pesquisa.

1.1 Meu caminhar pela/na pesquisa e o encontro com o fenômeno da avaliação

Revisitar minha caminhada ao iniciar esta pesquisa é essencial para que eu possa me reconhecer e me impregnar das discussões aqui delineadas, em busca de decifrar o fenômeno investigado – neste estudo, delimitado pela avaliação. Contudo, não é somente discutir a avaliação que se faz necessário, mas buscar compreender os possíveis entrelaçamentos entre esse fenômeno e o meu *ser neste mundo*. Nesse sentido, o movimento de escrita-reescrita fez parte de todo o processo de desenvolvimento desta investigação, na busca por me conhecer e compreender os múltiplos significados que se entrelaçam entre mim e esta pesquisa científica.

Nascido em uma pequena cidade da Zona da Mata mineira, chamada Alto Rio Doce, e motivado pelos estudos devido aos exemplos de meus familiares, dei início ao meu processo de escolarização muito cedo, aos cinco anos de idade, diretamente no Ensino Fundamental I, ainda

na zona rural. Vários *flashes* do meu passado emergem neste momento de escrita e são primordiais para o entendimento da escolha do fenômeno da avaliação como objeto de investigação nesta tese de doutorado. Um desses momentos é do meu primeiro exame¹ de leitura. O termo *exame* já aparecia, em 1999, como etapa crucial para que eu pudesse ser aprovado de série nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, mesmo sem a idade adequada para cursar a 1ª série, o fato de ter conseguido uma fluência exitosa na leitura e ter sido aprovado nesse exame possibilitou minha aprovação para a próxima etapa.

A partir desse acontecimento, muitos outros exames foram aplicados, os quais tinham o intuito da aprovação e visavam à reprodução de conceitos decorados nas mais diversas disciplinas. Tais exames perpassaram pelo Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Ensino Superior e até mesmo na pós-graduação, com um único objetivo: classificar, memorizar e aferir conhecimentos, como se um exame, por si só, fosse responsável por expressar todo o conhecimento de uma pessoa sobre determinado conteúdo.

De um lado, minha trajetória acadêmica foi permeada por uma série de vivências em avaliação que foram transpostas para minha formação docente. Durante a graduação, não tive uma formação específica em avaliação, o que fez com que a minha experiência no Ensino Médio sobre avaliação e práticas avaliativas perdurasse durante a formação inicial e continuasse na minha inserção na profissão, enquanto professor de Ciências no Ensino Fundamental II e de Química no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro lado, inquieto com essa situação e movido pelo anseio de mudanças na esfera avaliativa, busquei subsídios para que eu pudesse compreender melhor esse fenômeno, aprimorar minha prática e contribuir com a formação de professores, especialmente na área de Ensino de Ciências e de Química, tendo em vista minha formação como licenciado em Química pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).²

¹ O termo “exame” ainda é muito utilizado em práticas de ensino, sobretudo no âmbito da Educação Básica, como evidenciam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA). Embora simplificados como sendo a mesma ação na *práxis*, os termos “exame” e “avaliação” possuem concepções distintas, cuja diferenciação nem sempre é problematizada na formação inicial e continuada de professores(as). Segundo Luckesi (2011), o ato de examinar pode ser uma das ações do processo avaliativo, mas não a única, uma vez que exame busca, por definição, uma mensuração de resultados com vistas a uma classificação. Assim, nos pautamos em Hoffmann (2011), quando descreve o ato de avaliar como uma possibilidade pedagógica que visa à análise de potencialidades dos(as) educandos(as) e uma reflexão crítica sobre a própria prática docente.

² A escolha pelo domínio curricular da Química nesta investigação se justifica por diferentes fatores. Em primeiro lugar, pelo respeito e vínculo afetivo com minha formação inicial em Licenciatura em Química pela UFV, que constitui a base da minha identidade docente e acadêmica. Em segundo lugar, pelos inúmeros atravessamentos interpessoais que essa formação suscitou ao longo da minha trajetória: desde questões de natureza socioemocional como episódios de ansiedade e desafios decorrentes de práticas avaliativas de caráter fortemente memorístico até oportunidades significativas de crescimento profissional e humano. Assim, desenvolver esta pesquisa em um

Durante essa busca por aprofundamentos no campo da avaliação, compreendi o quanto esse fenômeno permeia nossas vivências. Constantemente nos deparamos com situações avaliativas que sofrem interferências do meio em que estamos inseridos, seja no âmbito pessoal ou profissional. Essa visão sobre avaliação também é moldada por influências de terceiros – sejam amigos, colegas de profissão, professores e familiares – que podem impactar na visão que cada indivíduo carrega consigo. Logo, é primordial compreender as trajetórias de vida de professores e professoras, neste caso, de Química, com vistas a identificar as influências socioprofissionais que incidem sobre suas concepções de avaliação e que, conseqüentemente, reverberam nas práticas avaliativas instituídas em diferentes contextos formativos.

Os estudos e reflexões sobre trajetórias de vida constituem um campo transdisciplinar que permite interpretar as marcas deixadas por determinados fenômenos na constituição dos sujeitos. Compreendidas como movimentos dinâmicos e contínuos, são atravessadas por uma interseção complexa de fatores interpessoais, sociais, históricos e familiares. A análise articulada desses elementos possibilita a compreensão de como experiências individuais e coletivas moldam percepções, escolhas e significados atribuídos às práticas sociais e educativas, oferecendo subsídios relevantes para a investigação científica.

Ao analisar as trajetórias de vida de professores em diálogo com suas vivências no campo da avaliação, torna-se possível identificar marcas socioprofissionais que influenciam seu desenvolvimento docente e suas concepções pedagógicas. No contexto desta pesquisa, dedicada aos professores de Química, essa abordagem permitirá compreender como experiências avaliativas vivenciadas na formação inicial, na formação continuada e na prática socioprofissional repercutem na construção e na aplicação de processos avaliativos em sala de aula. Esses percursos, portanto, são fundamentais para iluminar práticas, tensões e sentidos que atravessam a docência na Educação em Ciências.

Desde o nascimento até a velhice, as experiências que compõem a trajetória de vida de cada um refletem não somente escolhas pessoais. A clássica frase “ele está colhendo o que plantou” nem sempre possui só um parâmetro de análise. Há condições e contextos externos aos quais os indivíduos estão submetidos que influenciam suas trajetórias. Nessa perspectiva,

Programa de Pós-Graduação em Política Social torna-se particularmente relevante, pois problematizar a avaliação no contexto da Química implica também reconhecer que as práticas avaliativas estão profundamente imbricadas em questões de política social, como desigualdades educacionais, condições de permanência estudantil, processos de inclusão e exclusão no ensino de Ciências, e os impactos que modelos avaliativos tradicionais podem produzir na trajetória escolar e emocional dos(as) estudantes. Dessa forma, esta investigação configura-se como um marco ao articular o campo da Química com uma perspectiva crítica, compreendendo a avaliação não apenas como prática pedagógica, mas como fenômeno político, estrutural e formativo que precisa ser debatido no âmbito da pesquisa científica.

compreender de forma pormenorizada e empática os fatores que contribuem para a gênese de determinada concepção é ser sensível às múltiplas adversidades presentes em sua construção, as quais influenciam modos de pensar, agir e de implementar ações, especialmente nos contextos educativos, marcados por indivíduos em constante transformação.

Diante desse contexto, investigar a avaliação do ponto de vista das trajetórias de vida torna-se uma ferramenta imprescindível para compreender as diversas dinâmicas que influenciam o percurso de cada indivíduo. A avaliação, que envolve medidas objetivas e subjetivas, deveria buscar mapear condições, desafios e oportunidades que as pessoas enfrentam ao longo de suas jornadas, e não se restringir a um conjunto de instrumentos com vistas apenas à elaboração de um *ranking* que explora a dimensão memorística (Afonso, 2009a). Essa análise, quando realizada de forma empática, cuidadosa, criteriosa e humana, pode auxiliar na identificação de diversos elementos cruciais para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos indivíduos, como fragilidades, inseguranças, habilidades, trajetórias de vida, dentre outros que interagem e afetam a vida dos cidadãos, podendo oferecer uma visão minuciosa sobre as desigualdades e as potencialidades presentes nas experiências humanas.

Além disso, o conceito de trajetória de vida insere-se em um cenário de constantes transformações nas estruturas sociais, tecnológicas, familiares e econômicas, o que torna sua análise ainda mais relevante e desafiadora no contexto atual. A busca por estabilidade em um mundo marcado pela globalização, pela informatização e pela flexibilização das relações de trabalho e das configurações familiares impõe novos desafios e exige uma adaptação constante, tanto das instituições quanto dos indivíduos, principalmente dos professores que buscam formar indivíduos para se inserirem no mercado profissional e/ou prosseguirem nos estudos. Por isso, é fundamental compreender as vivências não apenas como eventos isolados, mas como processos integrados que refletem a interação entre escolhas pessoais e contextos estruturais. Atrelado a esse panorama, a avaliação configura-se como um fenômeno que, investigado do ponto de vista das trajetórias de vida, pode fornecer indicativos importantes que auxiliam na compreensão de como as concepções sobre avaliação são constituídas e amadurecidas ao longo da jornada dos professores de Química.

A formação de professores é um processo complexo, marcado por uma série de influências que vão além da simples aquisição de conhecimentos teóricos e implementação de práticas de ensino. No contexto específico desta pesquisa – professores de Química de um Colégio de Aplicação –, acredita-se que tais influências se entrelaçam com as trajetórias de vida e as experiências socioprofissionais desses educadores. Assim, ao refletir sobre o tema, é

fundamental compreender como contextos sociais, culturais, familiares e profissionais dos docentes impactam em suas práticas pedagógicas, especialmente no campo da avaliação.

1.2 Contextualização da pesquisa

Investigar a temática referente à avaliação da aprendizagem se faz necessário no exercício docente, uma vez que avaliar é uma das funções centrais do professor e, não raramente, muitos profissionais não são devidamente preparados para esse papel durante a formação inicial (Santos; Mello; Catão, 2021). O docente, além de vivenciar situações avaliativas em sua vida cotidiana, também avalia outros indivíduos no âmbito profissional, o que demanda constante ressignificação crítica de práticas avaliativas, para além do ato de implementar determinado instrumento avaliativo.

Nesta investigação, enfatizamos a análise da avaliação da aprendizagem que acompanha os docentes no cotidiano escolar e que pode possibilitar caminhos para uma avaliação mais justa e emancipadora, além de impactar a trajetória formativa de cada indivíduo. Nessa conjuntura, a formação inicial de professores de Química apresenta lacunas no que se refere à discussão sobre avaliação, e muitos profissionais concluem essa etapa formativa com uma visão limitada do ato de avaliar, valendo-se, ainda que inconscientemente, de práticas mais tradicionais e positivistas (Rosenau, 2018). Desse modo, compreender as relações entre a visão de avaliação a partir da análise de trajetórias de vida de professores de Química pode fornecer indícios de como a formação em avaliação ocorre no cotidiano desses profissionais, considerando que avaliar é uma condição da existência humana. Assim, a problemática desta investigação visa compreender de que modo os contextos socioprofissionais de docentes em Química reverberam em suas ações avaliativas e em suas concepções de avaliação nos contextos educativos.

As motivações para a elaboração desta proposta de pesquisa partiram da minha formação inicial, período em que percebia que as discussões sobre avaliação se restringiam apenas à elaboração de instrumentos avaliativos, sem contemplar as nuances das diferentes acepções do ato de avaliar. Ao inserir-me no contexto profissional, deparei-me com situações envolvendo avaliação que eu não conseguia resolver, devido à complexidade dos acontecimentos. Nesses momentos, acabava reproduzindo, ainda que de forma inconsciente, estratégias avaliativas que me foram impostas ao longo do meu processo de escolarização.

Tais inquietações levaram-me a desenvolver, no mestrado, uma pesquisa que mostrasse a avaliação na formação de professores de Química, campo disciplinar no qual me formei e

atuei na Educação Básica. A pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, na UFV, revelou que a formação em avaliação ainda é deficitária na formação inicial de professores de Química (Santos; Mello; Catão, 2021) e que os(as) licenciandos(as) apresentam visões simplistas sobre o ato de avaliar e, mesmo quando querem avançar em direção a práticas mais dialógicas, permanecem enraizados em exemplificações que pairam no plano classificatório e positivista.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe analisar as trajetórias de vida de professores que atuam na docência em Química de um Colégio de Aplicação de Minas Gerais, buscando compreender as possíveis relações entre as práticas avaliativas e as trajetórias socioprofissionais destes indivíduos. Nesse sentido, como indagação investigativa, propomos: *O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida?*

Por conseguinte, buscamos compreender se os contextos socioprofissionais contribuem para a formação em avaliação e implicam na elaboração de instrumentos avaliativos que são implementados nos contextos educativos. Em consequência disso, a presente investigação pretende apresentar um panorama sistematizado da formação em avaliação no contexto da formação de professores de Química, evidenciando possíveis inter-relações com a vida em sociedade e demonstrando que o ato de avaliar não pode ser considerado desfragmentado das ações intrínsecas ao cotidiano dos indivíduos. Assim, acreditamos que memórias, histórias e vivências relacionadas ao fenômeno da avaliação emergem de forma crítica quando analisadas a partir dos contextos familiares e sociais nos quais os profissionais estão inseridos.

Consideramos que a formação docente, em especial dos professores de Química, é um processo complexo e plural, influenciado por diversos fatores socioprofissionais que moldam não apenas o conteúdo pedagógico, mas também a prática docente no contexto escolar. Esses fatores podem ser compreendidos a partir das interações entre experiências profissionais, expectativas, relações familiares, condições sociais e culturais do ambiente de trabalho, além das especificidades do ensino de Química como campo disciplinar.

As vivências pessoais e profissionais dos(as) professores(as) constituem um elemento central na construção de suas concepções sobre o papel da avaliação no processo educativo. Docentes cuja formação foi marcada por práticas centradas em provas tradicionais e instrumentos de caráter predominantemente classificatório tendem, muitas vezes, a reproduzir esses modelos – seja pela familiaridade, seja pela segurança construída em torno de métodos historicamente legitimados pelas instituições escolares. Em contrapartida, aqueles que tiveram contato com perspectivas educativas mais críticas, que reconhecem o estudante como sujeito

histórico, dialógico e atravessado por múltiplos fatores sociais, culturais e emocionais, tendem a desenvolver práticas avaliativas mais amplas e diversificadas. Nesses casos, a avaliação é compreendida como um processo contínuo e formativo, voltado ao acompanhamento do desenvolvimento integral do(a) estudante e à ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, as experiências vividas ao longo da formação inicial, da formação continuada e da prática docente podem influenciar profundamente a maneira como cada professor(a) concebe, organiza e utiliza a avaliação no cotidiano escolar, revelando o caráter histórico, subjetivo e político que permeia esse processo.

As trajetórias de vida dos(as) professores(as) são marcos importantes na construção da identidade profissional. Cada docente carrega experiências pessoais, sociais e culturais que influenciam não apenas seu modo de ver o mundo, mas também a maneira como se relaciona com o ensino e com a avaliação. No caso dos professores de Química, tais influências são ainda mais notáveis, dado que a disciplina envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas também a forma como esse conteúdo é mediado e como os estudantes são avaliados, além das múltiplas relações possíveis entre a Química e as situações-problema que emergem do cotidiano.

Esses fatores também me afetam enquanto professor de Química preocupado com a formação dos estudantes. Assim, busco desenvolver uma Educação Química alinhada aos princípios de uma educação cidadã, que auxilie os estudantes a se emanciparem a partir da apropriação crítica dos conhecimentos químicos escolares, sobretudo quando se veem diante da necessidade de tomar decisões.

Desse modo, as vivências relacionadas à avaliação ainda são uma lacuna investigativa, especialmente quando olhamos para as influências socioprofissionais e consideramos outros parâmetros que podem afetar na concepção de avaliação que vão além dos saberes pedagógicos de conteúdo ou dos saberes disciplinares. A partir dessas inquietações, esperamos que esta pesquisa contribua para desvelar novas inquietações e considerar a voz dos docentes e suas experiências ao problematizar as práticas avaliativas, para que possamos nos esperar de novas práticas que auxiliem na ruptura deste paradigma de avaliação enraizado na prática pedagógica que ainda fica à mercê de perspectivas positivistas, tecnicistas e centradas na transmissão de conteúdos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as trajetórias de vida de docentes de Química que atuam no Ensino Médio de um Colégio de Aplicação federal, buscando compreender de que maneira família, sociedade e contextos socioprofissionais influenciam sua formação em avaliação. Para alcançar tal propósito, como objetivos específicos, propõe-se: (i)

categorizar o fenômeno da formação em avaliação a partir de trabalhos apresentados em congressos de Ensino de Química no período de 2014 a 2024, especialmente aqueles que discutem avaliação e formação docente na área; (ii) compreender, por meio das narrativas dos participantes da pesquisa, como concebem o processo avaliativo na docência em Química e quais influências emergem de seus contextos socioprofissionais; e (iii) analisar de forma aprofundada as trajetórias de vida desses professores e suas implicações na constituição de suas práticas e concepções sobre avaliação.

1.3 Estruturação da Tese

Esta tese está estruturada em cinco seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na *Introdução*, apresentamos o contexto geral das discussões que fundamentam esta investigação, bem como a contextualização da pesquisa e as motivações que levaram à delimitação da temática da avaliação articulada às trajetórias de vida. Ressaltamos que essa escolha está embasada por inquietações pessoais e profissionais do pesquisador, compreendendo que trazer para a pesquisa científica questões que nos afetam é uma oportunidade de maximizar reflexões capazes de sensibilizar outros professores-pesquisadores a questionarem sua *práxis* cotidiana. Ademais, são apresentados os objetivos gerais e específicos que balizaram o desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, a seção que versa sobre o *Referencial Teórico* aborda reflexões sobre avaliação, pesquisa com histórias de vida e relações socioprofissionais na formação avaliativa de docentes de Química. O primeiro tópico discute um panorama da formação de professores(as) de Química, apresentando reflexões que não esgotam nesta pesquisa, mas que precisam ser continuamente lembradas, investigadas e problematizadas em todo o cenário nacional e internacional, tendo em vista os múltiplos desafios que acometem a formação docente.

Na sequência, são desenvolvidas reflexões sobre a avaliação na formação de professores de Química, apresentando pesquisadores que problematizam a avaliação da aprendizagem nesse contexto, bem como das lacunas investigativas que ainda carecem de aprofundamento e debate contínuo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Após esse cenário inicial, são discutidas as aproximações entre concepções de avaliação e influências dos contextos socioprofissionais, destacando a importância de estabelecer pesquisas que envolvam trajetórias de vida. Ouvir os(as) docentes é essencial para repensar não só a prática pedagógica diária, mas

também as relações estabelecidas com o outro e com o meio em que se está inserido.

A seção dedicada à explicitação do *Percurso Metodológico* adotado nesta investigação apresenta os fundamentos que orientam as escolhas teórico-metodológicas. Pesquisas que utilizam histórias de vida inserem-se no campo da abordagem qualitativa, a qual valoriza as múltiplas manifestações subjetivas, sociais e profissionais dos sujeitos investigados, reconhecendo-as como constitutivas da compreensão de um fenômeno. Nesse sentido, esta tese adota uma perspectiva qualitativo-fenomenológica, partindo do entendimento de que o fenômeno se revela ao pesquisador de forma processual, à medida que este se envolve nas etapas de transcrição, descrição e interpretação do *corpus* analítico, composto pelas narrativas produzidas nas entrevistas com professores de Química.

Para orientar a interpretação dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como uma metodologia potente para a investigação de fenômenos no campo educacional. A ATD pressupõe um movimento analítico que se dá em suspensão, no qual o pesquisador se abre para as “tempestades de luz” que emergem do material examinado, permitindo a construção de entendimentos progressivamente mais amplos sobre o tema investigado. Esse processo, caracterizado pela desconstrução dos textos, pela unitarização e pela categorização emergente, possibilita uma aproximação sensível e reflexiva com o fenômeno, favorecendo a produção de interpretações que articulam dimensões pessoais, formativas e socioprofissionais das trajetórias dos(as) professores(as) participantes.

A seção responsável por *Resultados e Discussão* contempla a descrição e a interpretação dos dados. Nesta seção, será realizado um levantamento de trabalhos no Google Acadêmico e de eventos na área da Educação Química sobre o fenômeno delimitado nesta pesquisa. Além disso, são caracterizados os participantes da pesquisa e explicitadas as condições de realização das entrevistas semiestruturadas com os professores de Química, bem como os metatextos que emergiram da análise dos dados a partir de um movimento da ATD. É nesse momento que o pesquisador assume a posição de tradutor-intérprete dos dados, desenvolvendo reflexões importantes a respeito do *corpus* de análise, com vistas a responder aos objetivos traçados para esta investigação.

Por fim, as *Considerações Finais* apontam diálogos e encaminhamentos necessários para o avanço de estudos no campo da avaliação da aprendizagem no ensino de Química, em diálogo com parâmetros socioprofissionais, além de evidenciar implicações e contribuições desta pesquisa para a comunidade de educadores, especialmente para os educadores químicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A formação de professores de Química no Brasil: reflexões necessárias

De acordo com Fernandez (2018, p. 205):

O ensino de Ciências, e o de Química em particular, tem atravessado muitas dificuldades no Brasil e no mundo. Das disciplinas escolares, a Química é aquela usualmente considerada a mais impopular, difícil e abstrata, e boa parte dos conceitos químicos aprendidos na escola não faz sentido para um número significativo de estudantes.

Embora frequentemente percebida como desinteressante, excessivamente abstrata e de difícil compreensão por muitos estudantes e futuros professores(as), a licenciatura em Química tem enfrentado, nos últimos anos, um cenário crescente de evasão (Batista; Stanzani, 2023; Araújo *et al.*, 2024). Esse movimento tem mobilizado pesquisadores(as) a repensarem os processos formativos na área, considerando fatores como a rigidez curricular, a predominância de metodologias transmissivas e o distanciamento entre os conteúdos e a vida cotidiana dos sujeitos. Como aponta Maldaner (2000), a formação docente em Química historicamente reproduz uma lógica disciplinar fragmentada, que pouco dialoga com as experiências socioculturais dos(as) licenciandos(as), contribuindo para sentimentos de frustração, baixa autoestima acadêmica e dificuldades de permanência. Além disso, estudos de Gatti (2010) e Nóvoa (2017) reforçam que a falta de políticas consistentes de valorização da carreira docente e as condições precárias de trabalho influenciam diretamente a decisão de ingresso, continuidade e construção da identidade profissional dos futuros professores.

Apesar desses desafios, a Química desempenha um papel fundamental na compreensão de múltiplos fenômenos presentes no mundo contemporâneo e é central para o desenvolvimento da alfabetização científica dos cidadãos. Ao possibilitar que os indivíduos compreendam transformações materiais, problematizem questões ambientais, reflitam sobre riscos tecnológicos e tomem decisões fundamentadas conceitual e eticamente, a Química contribui para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade (Chassot, 2003).

Nesse sentido, o ensino de Química, quando orientado por perspectivas investigativas e contextualizadas, pode auxiliar no fortalecimento da capacidade argumentativa, do pensamento reflexivo e da autonomia intelectual dos estudantes, conforme defendem Hodson (1998) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018). Assim, longe de se restringir à memorização de fórmulas e procedimentos, a Química pode e deve constituir-se como uma área que promove habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para a participação cidadã, respondendo aos desafios contemporâneos por meio de uma educação científica crítica e transformadora.

A formação de docentes em Química no Brasil configura-se como tema crucial para a reflexão sobre o desenvolvimento do país, uma vez que a formação de professores nessa área pode auxiliar na promoção de ações voltadas ao desenvolvimento sustentável da nação (Fernandez, 2018). Contudo, a formação de professores, em geral, é marcada por uma série de disputas políticas, pedagógicas, epistemológicas e curriculares que acabam afetando o percurso formativo dos estudantes e podem comprometer o pensamento crítico e reflexivo dos cidadãos. Um exemplo é a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe implicações significativas para a formação dos estudantes. Argumenta-se que a imposição desta mudança curricular contribuiu para o esvaziamento curricular da Química no Ensino Médio brasileiro, impactando gradativamente no estímulo dos estudantes pela área no Ensino Superior (Salvatierra, 2020; Adams; Siqueira; Moradillo, 2022).

A formação de professores de Ciências, em especial a de Química, no Brasil enfrentou um longo processo de transformações, passando por eventos históricos e sociais que impactaram o modo de se pensar a formação docente, dentre eles a informatização e o cenário pandêmico. A história da formação docente em Ciências remonta ao século XIX, quando as questões concernentes ao ensino de Química estavam centradas na racionalidade técnica e restritas à formação de profissionais de áreas específicas, como farmacêuticos e engenheiros.

Nesse contexto, Fadigas (2019, p. 343) aponta que:

O ensino da Química, inicialmente no curso de medicina e depois nos cursos de farmácia e engenharia, passa por um longo processo até a criação do curso de Química. Inicialmente a educação científica era apenas uma necessidade econômica em nosso país, o ensino da ciência Química era utilizado visando atender às necessidades de exploração das riquezas naturais do Brasil. Assim, em 1810, com o objetivo de iniciar a produção de ferro no país, foi contratado o metalurgista alemão Wilhelm Ludwig; em 1812 para o desenvolvimento de processos químicos de interesse industrial é criado o Laboratório de Química Aplicada e, em 1818 funda-se o Museu Real, neste, um laboratório químico que desenvolvia estudo de combustíveis, além de análise e refino de metais.

Com a ampliação do Ensino de Ciências e a criação das primeiras escolas de formação de professores (Fadigas, 2019), o conhecimento pedagógico não figurava como prioridade. A ênfase maior era dada aos conhecimentos científicos, uma herança que persiste até os dias atuais em cursos de licenciatura que ainda enfrentam dificuldades para se distanciar de competências tradicionalmente associadas aos cursos de bacharelado e tecnológicos. A partir da década de 1970, Fadigas (2019, p. 348) sublinha que:

Visando uma melhoria na qualidade dos cursos de formação docente, alguns pareceres governamentais como os Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 349 de 1972 e CFE nº. 4.873 de 1975 que determinam que Didática (aprendizagem da teoria) e Prática de Ensino (aplicação na

prática) fossem cursadas concomitantemente; e sugerem que Prática de ensino fosse ministrada por um docente da área de conteúdo específico.

Contudo, como observam Gonçalves e Fernandes (2010), a centralidade conferida aos conteúdos científicos, em detrimento da formação pedagógica, continua sendo um desafio persistente nos cursos de licenciatura em Química, frequentemente estruturados como extensões ou apêndices do bacharelado. Essa organização curricular reforça uma identidade formativa fragilizada, na qual a dimensão didático-pedagógica ocupa um lugar secundário e, muitas vezes, desconectado da prática profissional. Em contraponto a esse cenário, diversas iniciativas têm emergido como formas de resistência e reconstrução identitária da licenciatura, buscando consolidá-la como um campo autônomo, comprometido com a formação crítica e reflexiva de futuros professores. Costa, Beja e Rezende (2014) destacam que propostas curriculares inovadoras, experiências formativas colaborativas e práticas orientadas pela reflexão sobre a *práxis* docente têm favorecido a constituição de professores de Química mais conscientes de seu papel social e capazes de promover aprendizagens efetivas nos diferentes contextos educativos em que atuam.

A formação inicial dos professores de Química, embora marcada por uma sólida base científica, ainda carece de articulação crítica com metodologias de ensino que promovam uma formação humana, contextualizada e emancipadora. Tardif (2012), ao discutir os saberes docentes, destaca que o professor é constituído por um conjunto de saberes plurais – curriculares, disciplinares, experienciais e pedagógicos – que se entrecruzam e se transformam nas interações com os contextos sociais. Contudo, a prevalência dos conteúdos técnicos nas licenciaturas, em detrimento de uma preparação pedagógica crítica, resulta em docentes que, ao finalizar sua formação inicial, dominam conteúdos químicos, mas enfrentam dificuldades para desenvolver práticas que dialoguem com as realidades diversas e plurais dos estudantes (Anastasiou, 2007).

Essa problemática ultrapassa o campo da didática e se insere nas discussões mais amplas da Política Social, especialmente quando se compreende que a docência não ocorre em um vazio, mas é atravessada por desigualdades estruturais, condições materiais precárias, trajetórias familiares, marcadores sociais e políticas educacionais que moldam tanto o trabalho quanto a formação dos professores. Assim, refletir sobre a formação inicial dos docentes de Química implica reconhecer que o desafio não reside apenas na dimensão técnico-pedagógica, mas também na capacidade de construir práticas que enfrentem desigualdades, promovam inclusão, dialoguem com os territórios e valorizem os sujeitos em sua diversidade. Nesse sentido, fortalecer a articulação entre ciência, pedagogia e políticas sociais torna-se essencial

para formar professores que compreendam seus estudantes em suas condições concretas de vida, contribuindo para uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

Ainda hoje, muitos cursos de Licenciatura em Química não conseguem integrar de maneira adequada o conhecimento científico e as competências pedagógicas, deixando as disciplinas pedagógicas para o final da formação inicial – reflexo de uma estrutura ainda enraizada na racionalidade técnica (Santos; Gauche; Silva, 1997). Silva e Carneiro (2020) alertam para a fragmentação curricular, que muitas vezes não permite que os professores se preparem adequadamente para a prática docente, gerando dificuldades na transposição do conhecimento científico para o cotidiano escolar. Esse distanciamento entre teoria e prática tem sido um dos principais obstáculos para a melhoria da formação de professores de Química no Brasil.

A articulação entre formação pedagógica e conteúdo científico é uma das questões debatidas no campo da Educação Química (Fonseca; Santos, 2018; Deus; Sutil, 2018). De acordo com Gomes *et al.* (2006), a preparação pedagógica dos(as) futuros(as) professores(as), não só de Química, precisa ser mais robusta e integrada aos conhecimentos científicos. A prática docente exige que o professor não apenas domine os conceitos da área, mas também saiba como ensiná-los de maneira dinâmica, crítica e humanizada, de modo que façam sentido para os estudantes. Nessa lógica,

Não basta refletir sobre as relações entre ser e fazer, pois é preciso também analisar a inter-relação do ter com o ser. O ter-conhecimento comporta um valor importante, constituindo-se meio e instrumento para ser mais, aperfeiçoar e realizar o ser professor e aluno num processo de troca e interação de seus sentidos e significados dado contexto histórico. O ter e o fazer devem servir para SER mais e melhor, a fim de que o ensino-aprendizagem contribua para a conscientização reflexivo-crítica dos sujeitos históricos e se recriem as possibilidades de uma pedagogia humanizadora (Gomes *et al.*, 2006, p. 234-235).

Nesse contexto, a formação inicial deve proporcionar aos(às) futuros(as) professores(as) não só uma sólida base científica, mas também um entendimento aprofundado de como os estudantes aprendem e de como eles podem se envolver ativamente nas práticas de ensino, com vistas à aprendizagem. Duit e Treagust (2003) defendem que a educação científica deve ser mais centrada no estudante, com metodologias que favoreçam a investigação, o questionamento e a experimentação. O ensino de Química não pode ser reduzido à memorização de fórmulas e conceitos abstratos, mas deve proporcionar aos estudantes experiências práticas e contextualizadas que os ajudem a compreender como os princípios químicos se aplicam ao

mundo real.

Em complemento a essas ideias, argumentamos que conhecer metodologias e práticas de ensino, sem saber como avaliá-las por meio dessas estratégias, cria um abismo na prática pedagógica, de modo que o trabalho na sala de aula acaba destoando das práticas avaliativas implementadas pelos docentes. Assim, é necessária uma sinergia, sustentada por uma formação contínua e por uma interação professor-estudante na qual as vivências avaliativas sejam condizentes com as práticas de ensino desempenhadas nas aulas de Química.

Além disso, a formação pedagógica dos(as) futuros(as) professores(as) de Química deve incluir a preparação para lidar com a diversidade de realidades nas escolas brasileiras. O Brasil é um país com grande disparidade social e educacional, e a Educação Química precisa ser capaz de se adaptar a essas diferentes realidades, proporcionando um aprendizado equitativo para todos(as) os(as) estudantes. Santos (2011a) argumenta que a formação dos professores de Química deve assumir um compromisso crítico com a cidadania, incluindo as especificidades das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, para que os docentes possam planejar aulas que atendam às suas necessidades e realidades.

Uma educação científica comprometida com a cidadania precisa considerar que o desenvolvimento tecnológico da química tanto tem trazido inúmeras contribuições para o aumento da qualidade de vida como tem aumentado o risco e as desigualdades sociais. Os cidadãos precisam compreender os avanços e potencialidades da química para incentivarem investimentos na área, para lidarem com os seus avanços e para repensarem o seu desenvolvimento de forma a diminuir riscos e reduzir desigualdades (Santos, 2011a, p. 304).

Schnetzler (2002) e Santos (2011b) destacam que a educação científica, e a própria Química, estão em constante evolução, acompanhando novas descobertas, tecnologias e metodologias pedagógicas. Por isso, os(as) professores(as) precisam de oportunidades recorrentes para se atualizar, tanto no que se refere aos conteúdos científicos quanto às práticas pedagógicas, de modo que “não basta ao professor ter um compromisso social, detectar as deficiências do seu ensino, as necessidades dos seus alunos. É necessário buscar a integração de conhecimentos teóricos com a ação prática” (Schnetzler, 2002, p. 25).

Nessa lógica, Santos (2011b, p. 2) aponta que:

Na seleção dos conteúdos, os pesquisadores em ensino buscam não só os conceitos fundamentais, mas a compreensão da revolução tecnológica que a química tem produzido. Com isso, tem sido defendido um ensino renovado, que substitui os conteúdos tradicionais de química descolados da vida dos estudantes por conteúdos significativos, em que eles possam compreender as transformações que essa ciência tem produzido. Assim, têm sido incluídos no currículo escolar temas tecnológicos da química, o que faz com que os

estudantes compreendam o seu papel social.

Além da formação inicial, a formação continuada é outro aspecto essencial para a qualidade do ensino de Química. No entanto, a realidade da formação continuada no Brasil ainda é incipiente e carece de maiores investimentos em políticas públicas. A maioria dos programas de capacitação oferecidos aos professores não é suficientemente abrangente para promover mudanças significativas na prática pedagógica. Marcolan e Maldaner (2015) apontam que a falta de políticas públicas efetivas para a formação continuada compromete a atualização dos docentes, especialmente em contextos de escolas públicas, nos quais os professores enfrentam condições adversas de trabalho e recursos limitados.

A política de valorização docente, por sua vez, é um fator crucial para a melhoria da formação continuada. Nesse sentido, Nery e Maldaner (2012, p. 122-123) discutem que:

Professores licenciados atuam anos nas escolas, muitas vezes em várias delas, sem ter oportunidade de aperfeiçoamento, hoje, demandado pelas rápidas mudanças formativas e por necessidades das novas gerações de estudantes. Ainda que apresentem pouca eficiência em suas propostas de ensino, expressa em boa medida no número de reprovações e nos resultados negativos dos exames promovidos pelo Ministério da Educação, não encontram apoio real para a formação continuada que necessitam e desejam. Dificilmente, podem afastar-se de suas atividades a não ser com despesas adicionais que comprometem tanto suas delicadas condições financeiras quanto a normalidade das aulas nas unidades escolares em que atuam. O afastamento requer programas de apoio, tanto financeiros quanto de substituição dos professores. Daí ser necessária a participação efetiva de governos e outras entidades contratantes na criação, implantação e desenvolvimento de programas formativos para professores em serviço. Não basta aos governos fazer o controle da qualidade educacional, é necessário o envolvimento na qualificação dos principais responsáveis por essa qualidade, que são os professores de sala de aula.

Veiga (2014) argumenta que, sem o devido reconhecimento e valorização da profissão docente, a formação continuada tende a ser vista como uma tarefa secundária. A implementação de políticas que incentivem a formação contínua e garantam melhores condições de trabalho para os professores é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a superação de lacunas ainda presentes na formação docente, como a racionalidade técnica excessiva, ainda notável em cursos de formação inicial de professores(as) de Química.

Em relação às políticas públicas, estas têm um papel determinante na formação de professores de Química. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2019), que orientam o ensino e a formação docente, estabelecem diretrizes para a articulação entre a Educação Científica e formação para a cidadania. No entanto, como já mencionado, a implementação dessas diretrizes tem ocorrido de forma desigual, e ainda há muitos obstáculos à sua concretização em níveis

local e nacional, dados os inúmeros desafios estruturais que ainda existem na formação de professores no Brasil.

Tardif (2012) observa que a formação de professores no país é influenciada por uma estrutura educacional que não consegue responder plenamente às demandas dos contextos educativos. Em muitos cursos de Licenciatura em Química, o currículo ainda é excessivamente conteudista e distante das necessidades práticas do ensino (Massena; Monteiro, 2011). Além disso, as reformas curriculares que buscam integrar a formação pedagógica e científica nem sempre são implementadas com qualidade, diálogo entre os profissionais da educação e infraestrutura adequada nas instituições formadoras, o que amplia o distanciamento entre teoria e prática, tal como ocorreu com a implementação da BNCC.

Por outro lado, políticas públicas voltadas à valorização docente, ao fortalecimento da educação pública e à ampliação de recursos destinados às escolas são fundamentais para assegurar uma formação de qualidade que repercute em múltiplas dimensões do trabalho docente, entre elas o currículo, as práticas avaliativas e as estratégias de ensino. Como destaca Massena (2015), a valorização da carreira influencia diretamente a formação inicial e continuada dos professores, repercutindo na qualidade do ensino de Química ofertado nas escolas. Tal perspectiva se aproxima das discussões do campo da Política Social, especialmente no que se refere às condições de trabalho, à garantia de direitos e às desigualdades de acesso e permanência que marcam a trajetória dos profissionais da educação.

Nesse sentido, compreender a formação docente para além da dimensão técnica implica situá-la no âmbito das políticas educacionais e sociais que moldam o cotidiano dos professores, influenciam suas possibilidades de ação e condicionam a própria materialidade do processo formativo.

Assim, a formação continuada, quando articulada a políticas consistentes de valorização e incentivo, torna-se um caminho estratégico para promover o desenvolvimento profissional de professores(as) de Química, podendo propiciar práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. O fortalecimento dessas políticas é ainda mais relevante quando se considera que grande parte dos desafios vivenciados pelos(as) docentes está associada à precarização das condições de trabalho, às desigualdades estruturais e às demandas contemporâneas que atravessam os territórios e os sujeitos que neles vivem.

Desse modo, avançar em direção a uma Educação Química comprometida com a cidadania e com a transformação social exige reconhecer que o desenvolvimento profissional docente é indissociável das políticas sociais que regulam, sustentam ou limitam o trabalho

cotidiano. Tal compreensão reforça a centralidade do debate sobre valorização, financiamento, proteção social e equidade no campo educacional, para além das críticas já mencionadas sobre a formação docente no contexto atual.

2.2 Apontamentos entre a avaliação e os contextos sociais e familiares

A avaliação, quando vista de forma humanizada, vai muito além de medir resultados ou atribuir classificações. Nesse processo, os contextos sociais e familiares desempenham um papel fundamental. A família é, muitas vezes, o primeiro espaço de aprendizagem, afeto e socialização. É nela que se constroem valores, hábitos, formas de comunicação e modos de lidar com desafios. Assim, qualquer processo avaliativo que ignore esse contexto corre o risco de ser incompleto ou injusto. As dinâmicas familiares, as condições socioeconômicas, o apoio emocional disponível e até mesmo os momentos de crise ou mudança influenciam diretamente o comportamento, o desempenho e o bem-estar dos sujeitos.

A compreensão dos processos avaliativos na formação e na atuação de professores(as) de Química não pode ser dissociada dos contextos sociais e familiares que atravessam suas trajetórias. A avaliação, enquanto prática social e histórica, é influenciada por valores, expectativas, marcas afetivas e experiências vividas nos espaços familiares, escolares e comunitários que moldam a constituição dos sujeitos. Refletir sobre como professores(as) percebem, significam e operacionalizam a avaliação implica considerar que esses sentidos são construídos ao longo da vida, em diálogo com suas condições materiais, redes de apoio, territórios que habitam, vivências escolares anteriores e com políticas educacionais que incidem sobre seu trabalho.

Inserida no campo da Política Social, esta discussão amplia o olhar sobre a avaliação, entendendo-a não apenas como instrumento pedagógico, mas como fenômeno que expressa desigualdades, reconstrói identidades profissionais e orienta práticas que afetam diretamente a formação dos estudantes. Dessa forma, esta seção dedica-se a evidenciar como elementos familiares, sociais e estruturais se entrelaçam às concepções e práticas avaliativas dos docentes, iluminando o caráter complexo, subjetivo e sociopolítico da avaliação no ensino de Química.

A avaliação está indissociavelmente articulada com a existência humana, uma vez que o ato de avaliar perpassa todas as esferas da vida presentes na sociedade (Fantin, 2021). Desse modo, pode estar entrelaçada com histórias de vida e, conseqüentemente, receber influências do meio em que os indivíduos se inserem, englobando tanto o campo profissional quanto o

pessoal. Nesse espectro, Dias Sobrinho (2008, p. 193-194) expõe que:

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano.

Verificamos, com base em Dias Sobrinho (2008), que a definição de avaliação perpassa diferentes acepções e é um campo marcado por inúmeros embates teóricos (Silva; Gomes, 2018). Desse modo, é importante compreender que as múltiplas definições existentes sobre o conceito de avaliação são dotadas de influências sociais, políticas, culturais, interpessoais e econômicas, as quais contribuem para a constituição da cultura da avaliação que não se restringe apenas ao campo educacional (Arredondo; Diago, 2009). Ao contrário, essa cultura estabelece vinculações efetivas com as histórias de vida que constituem a identidade dos indivíduos que, por diversas motivações, escolheram a docência e assumem, entre suas atribuições, a função de avaliar – inerente ao exercício da profissão.

Ainda em relação à avaliação e à sua correlação com a vida em sociedade, Vasconcellos (1995, p. 43) salienta que:

A Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Nessa perspectiva, compreender as trajetórias dos professores e as influências da família e da sociedade, considerando o fenômeno da avaliação, pode fornecer indícios sobre como o docente concebe tais interferências na construção de sua percepção do que seja a avaliação. Cabe reiterar, ainda, que, a avaliação é um fenômeno delicado de investigar, mas imprescindível de problematizar, tendo em vista que todos(as) os(as) professores(as), considerando o contexto da Educação Básica, também são avaliadores(as) e desenvolvem instrumentos avaliativos que repercutem diretamente na formação e na vida de seus estudantes.

Sob essa ótica, ao analisar as trajetórias docentes, temos a oportunidade de compreender determinadas concepções de avaliação e de identificar que tipo de prática avaliativa tem sido colocada em prática. Todavia, é importante considerar que:

A avaliação no processo ensino-aprendizagem é um tema bastante delicado. Possui implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes. Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende (Berbel *et al.*, 2000, p. 2).

Assim, as diferentes acepções de avaliação, além de receberem influências da formação inicial de professores(as), somam-se às trajetórias de vida de cada um, podendo implicar nos saberes-fazer docentes. Desse modo, tais interferências – influenciadas pelos contextos familiares e pela sociedade em que o profissional se encontra inserido – precisam ser compreendidas, investigadas e problematizadas, com o objetivo de analisar suas implicações na *práxis* desses profissionais.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender a avaliação como um reflexo das condições concretas de vida dos indivíduos e das múltiplas interações que estabelecem nos contextos sociais e familiares. A literatura aponta que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não podem ser dissociados dos contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos, como posto por Vygotsky (2005), ao destacar a mediação pedagógica para favorecer a formação das funções psicológicas superiores, e por Bronfenbrenner (2004), ao evidenciar que o comportamento humano emerge da articulação entre microssistemas, mesossistemas e demais dimensões ecológicas que compõem a experiência de vida. Assim, compreender a avaliação no ensino de Química requer reconhecer que ela não se reduz a um instrumento pedagógico, mas integra um campo atravessado por trajetórias familiares, desigualdades estruturais, políticas educacionais e condições materiais que influenciam profundamente o modo como professores(as) e estudantes significam o aprender e o ser avaliado.

Vygotsky (2005), ao discutir os processos de desenvolvimento humano, indicou que toda função psicológica superior tem origem nas interações sociais, sendo posteriormente internalizada pelo indivíduo. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo é inseparável das relações que o sujeito estabelece em seu contexto imediato, especialmente no âmbito familiar, no qual se estruturam as primeiras mediações simbólicas, afetivas e culturais que moldam modos de pensar, agir e interpretar o mundo. A família, enquanto primeira instituição social, constitui-se como espaço privilegiado de formação da subjetividade, influenciando a autoestima, a motivação, o enfrentamento de desafios e o posicionamento diante das experiências educativas.

Essa teoria também reforça que o aprendizado acontece nas interações sociais. Família e escola, juntas, constituem espaços fundamentais de mediação, capazes de potencializar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos(as) estudantes. Quando essas relações são baseadas no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade, a avaliação pode se tornar mais justa, significativa e inclusiva.

Ao aproximar esse referencial da discussão sobre avaliação, torna-se evidente que ela não pode ser concebida como um processo neutro, técnico ou descontextualizado. A avaliação expressa, ainda que de modo implícito, as marcas das vivências familiares, das redes de apoio, das oportunidades sociais e das condições materiais que atravessam a vida de estudantes e professores(as). Assim como o desenvolvimento humano ocorre no entrelaçamento das interações sociais, a avaliação também se constrói nesse encontro, sendo influenciada por expectativas familiares, trajetórias escolares anteriores, padrões culturais de sucesso e fracasso e modos de participação nas instituições educativas. Compreender esses condicionantes é essencial para pensar práticas avaliativas mais sensíveis às desigualdades, capazes de reconhecer que o sujeito só revela suas capacidades de forma plena quando são consideradas as circunstâncias socioculturais e familiares que o constituem, permitindo que a avaliação cumpra uma função formativa, humana e social.

Bronfenbrenner (2004), com a teoria dos sistemas ecológicos, propõe que o ser humano está inserido em uma rede de ambientes interligados que afetam diretamente seu desenvolvimento. As experiências vividas no microsistema – como família, amigos e escola – são fundamentais para a formação da identidade. Portanto, ao fazer uma avaliação, não se deve considerar apenas o comportamento isolado do indivíduo, mas compreender como os contextos mais amplos, como o mesosistema (relações entre diferentes contextos) e o exossistema (aspectos sociais e econômicos que afetam a vida do sujeito sem que ele tenha controle direto sobre eles), impactam sua forma de ser e agir.

A interação entre a avaliação e os contextos sociais e familiares constitui, portanto, um aspecto central no entendimento da dinâmica educacional. Conforme discutido anteriormente, a avaliação não é um fenômeno isolado; ela está intrinsecamente entrelaçada à existência humana e permeia diferentes aspectos da sociedade. Nesse contexto, torna-se imperativo explorar os apontamentos entre avaliação e contextos sociais e familiares, considerando suas influências na formação de professores(as) e nas práticas educacionais.

No âmbito social, a avaliação assume uma natureza complexa, refletindo não apenas as expectativas educacionais, mas também os valores culturais e as normas sociais. A perspectiva avaliativa adotada em determinado contexto pode ser moldada por características socioculturais predominantes, influenciando diretamente as práticas desenvolvidas nas escolas. Investigar como esses contextos sociais contribuem para a definição de critérios e abordagens avaliativas é essencial para compreender a relação entre a avaliação da aprendizagem e a sociedade.

A influência familiar na avaliação é outra dimensão significativa a ser explorada. As

experiências familiares moldam a percepção individual sobre aprendizado, sucesso e fracasso. O apoio, ou a falta dele, proveniente do ambiente familiar pode impactar o desempenho escolar dos(as) estudantes por toda uma vida e, por extensão, influenciar as estratégias avaliativas dos(as) professores(as). Compreender como valores e expectativas familiares se entrelaçam com os processos avaliativos pode fornecer estratégias valiosas para aprimorar a comunicação entre escola e família e para refletir sobre possíveis contribuições das configurações familiares para as práticas avaliativas que os(as) próprios(as) professores(as) aplicam. Sobre as relações entre família e escola, Polonia e Dessen (2005, p. 304) discutem que:

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui-se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) E aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa.

Além disso, a relação entre avaliação e contextos sociais e familiares adquire uma relevância especial no cenário da diversidade cultural. Diferentes grupos sociais e familiares podem ter abordagens distintas em relação à avaliação, o que ressalta a necessidade de sensibilidade cultural por parte dos(as) docentes. O reconhecimento e a valorização da diversidade no âmbito avaliativo são elementos essenciais para promover práticas inclusivas e equitativas. Lima, Silva e Araújo (2013, p. 54) apontam que:

Os fatores mais constantes que influenciam no resultado da avaliação são a família, os docentes e os próprios alunos. Esses são os mais influentes, podendo existir outros. A influência e o comprometimento da família são importantes para o educando obter melhores resultados na avaliação. Além disso, é preciso o interesse do aluno em aprender. A partir disso o resultado da avaliação poderá dá-se de forma mais satisfatória.

Assim, cabem-nos algumas indagações: (i) *Será que os contextos familiares dos docentes de Química influenciaram suas concepções de avaliação?* e (ii) *Os contextos familiares dos docentes impactam na cultura avaliativa instituída por eles nas instituições em que atuam?* Tais questionamentos despontam como reflexões para pensarmos a avaliação da aprendizagem para além do contexto da formação inicial e continuada.

A investigação sobre os apontamentos entre avaliação e contextos sociais e familiares pode ser ampliada para explorar como a tecnologia e a globalização influenciam essas relações. Em um mundo cada vez mais interconectado, as percepções sobre avaliação podem ser reconfiguradas por influências globais, exigindo uma reflexão crítica sobre como os contextos

sociais e familiares locais se adaptam ou resistem a tais influências. Logo, os apontamentos entre avaliação e contextos sociais e familiares constituem um campo em ascensão e complexo de investigação. Compreender como esses elementos se entrelaçam é crucial para aprimorar as práticas avaliativas, para promover a equidade educacional e para fornecer uma base sólida para a formação de professores sensíveis às complexidades das realidades sociais e familiares de seus(suas) estudantes, sobretudo quando olharmos, de forma cuidadosa e interpretativa, para as trajetórias de vida dos docentes, com vistas à compreensão do fenômeno da avaliação.

Embora o campo da avaliação tenha passado por transformações nos últimos anos, com um movimento crescente em direção a práticas mais diversificadas e focadas no aprendizado, muitos(as) professores(as) ainda enfrentam grandes desafios. A resistência a essas mudanças pode ser consequência de uma formação inicial que privilegia métodos tradicionais ou de um ambiente escolar que exige resultados rápidos e objetivos, como é o caso de exames e de avaliações padronizadas. Nesse contexto, Mendes (2006, p. 87, destaque nosso) salienta que:

De modo geral, os dados sobre as práticas avaliativas nas licenciaturas possibilitaram identificar uma cultura avaliativa limitada aos instrumentos provas, trabalhos e seminários e não aos processos. *Uma avaliação marcada pelo autoritarismo, pela arbitrariedade por parte dos professores, pela centralidade nas decisões e pela severidade, com pouca contribuição para a reflexão sobre o seu trabalho na sala de aula.*

No entanto, é possível identificar oportunidades para que essas influências socioprofissionais se tornem pontos de partida para transformações proficuas das culturas avaliativas que devem ser problematizadas e combatidas no contexto profissional. Por meio de discussões pedagógicas, reflexão crítica sobre as próprias práticas e engajamento com novas formas de avaliação, os(as) professores(as) podem superar barreiras e adotar métodos mais alinhados com as tendências educacionais atuais.

2.3 As pesquisas sobre as trajetórias de vida na Educação e na Educação em Ciências

As pesquisas sobre as trajetórias de vida na Educação e na Educação em Ciências colocam no centro da investigação os sujeitos, suas histórias e os caminhos que foram construindo ao longo do tempo. Em vez de olharem apenas para resultados, métodos ou currículos, essas pesquisas procuram compreender quem são os sujeitos da educação, de onde vêm, o que viveram e como tais experiências influenciam a forma como aprendem, ensinam e se relacionam com o conhecimento científico. No campo educacional, estudar trajetórias de vida significa escutar narrativas de estudantes, professores(as) e outros(as) profissionais,

valorizando memórias, desafios, conquistas e momentos de mudança. São histórias marcadas por contextos sociais, culturais, familiares e emocionais que ajudam a explicar escolhas profissionais, práticas pedagógicas e modos de estar na escola.

A investigação sobre as trajetórias de vida tem se consolidado como um campo relevante na Educação e na Educação em Ciências, especialmente por possibilitar a compreensão dos processos formativos docentes a partir de suas experiências pessoais, familiares, sociais e profissionais. Estudos elaborados nessa perspectiva reconhecem que o desenvolvimento docente não ocorre de forma isolada, mas é tecido nas relações e interações que os sujeitos estabelecem ao longo da vida, revelando marcas afetivas, identitárias e socioculturais que influenciam suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Ao dialogar com as discussões da Política Social, esse enfoque evidencia como desigualdades estruturais, condições materiais de existência, redes de apoio, expectativas familiares, políticas educacionais e pertencimentos territoriais podem influenciar tanto o ingresso quanto a permanência na docência, além de orientar modos de ser e atuar no contexto escolar. Assim, compreender as pesquisas sobre trajetórias de vida na Educação e na Educação em Ciências torna-se fundamental para compreender os elementos que constituem a profissão docente e para reconhecer que o trabalho do(a) professor(a) é inseparável de sua história, de suas vivências e dos contextos sociais que atravessam suas escolhas e práticas.

As pesquisas com histórias de vida têm se mostrado como um campo em expansão tanto nas Ciências Humanas quanto na Educação em Ciências. Ao olhar para trajetórias dotadas de vivências relacionadas ao fenômeno que se deseja investigar, tem-se a oportunidade de refletir sobre como as experiências de determinado indivíduo ajudam na construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, Amorim Filho e Ramos (2010, p. 224) apontam que:

A superação das pesquisas do tipo processo produto marca o início de novas reflexões nos estudos da educação, ou seja, a preocupação exclusiva centrada na ação do professor - como organizador de comportamentos - com relação à aprendizagem eficaz dos alunos cede lugar aos olhares voltados para os saberes que esse professor possui e constrói ao longo de sua ação profissional.

Assim, essa dicotomia processo-produto tende a reproduzir ações mecânicas na pesquisa, desconsiderando as vivências dos indivíduos no processo investigativo. Logo, é imprescindível “reconhecer que tais elementos constituem o processo de ser e se fazer professor e revelam explicitamente seus modos de sentir, pensar e agir” (Amorim Filho; Ramos, 2010, p. 224).

Com base em Josso (1999), Guérios (2011) e Passeggi, Souza e Vicentini (2023), as investigações que consideram as histórias de vida dos indivíduos remontam à década de 1920,

influenciadas pela Escola de Chicago, na área de Ciências Sociais, que utilizava relatos biográficos como procedimento metodológico. Contudo, nos anos posteriores, estudos dessa natureza sofreram declínio, tendo uma nova ascensão na década de 1970, na França. Esse declínio decorreu da utilização de variáveis de natureza mais objetiva e quantitativa, o que acabou silenciando as manifestações subjetivas que emergem da análise de diferentes fenômenos que podem ser investigados (Guérios, 2011).

De acordo com Guérios (2011), Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, foi um dos críticos das pesquisas que utilizavam histórias de vida no campo das Ciências Sociais, devido à sua forte vinculação com a natureza objetiva dos dados. Nessa ótica, o sociólogo ressalta que:

[...] a análise crítica [destes] processos sociais [...] conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (Bourdieu, 1996, p. 189).

Os problemas da objetivação pairam até hoje nas pesquisas, sobretudo naquelas situadas no campo das Humanidades, área de ênfase desta investigação. Porém, denota-se que a crítica bourdieusiana centra-se no fato de que pesquisas englobando histórias e trajetórias de vida devem demarcar, de forma cuidadosa, os espaços-tempo nos quais tais investigações ocorrem. Todavia, essa polarização objetividade e subjetividade ainda enfrenta embates teóricos não só no campo das Ciências Sociais, mas nas Ciências da Educação e na Educação em Ciências. Nesta última, tal polarização é ainda mais acentuada, em detrimento da ruptura existente entre a formação docente em campos disciplinares específicos e a formação técnica, oriunda de cursos tecnológicos e de bacharelado.

Considerando a formação docente e as pesquisas educacionais, observa-se que, no Brasil, foi apenas na década de 1990 que as pesquisas envolvendo trajetórias e histórias de vida começaram a ganhar notoriedade. Nesse sentido, “muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério” (Passeggi, Souza; Vicentini, 2011, p. 270). Em complemento a essa discussão, Josso (1999, p. 13) aponta que:

[...] o campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação observa-se o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de

professores(as) da rede escolar, uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento, enquanto as formações contínuas abrem-se ao reconhecimento da experiência.

Diante do exposto, podemos considerar que as pesquisas pautadas nas experiências dos indivíduos e em suas histórias de vida sofrem influência de diferentes esferas do conhecimento. Entre essas esferas, podemos citar a Sociologia e a Antropologia Cultural, que, no início do século XX, passaram a considerar relevantes as pesquisas qualitativas que utilizassem entrevistas e observações dos indivíduos investigados (Weber, 1996). Além disso, a Escola de Sociologia de Chicago passou a considerar as histórias de vida em seus estudos de natureza etnográfica e de mobilidade urbana (Batista Neto; Santiago, 2015).

Ainda nesse contexto, não podemos desconsiderar as contribuições de John Dewey (1859-1952) para as pesquisas de natureza qualitativa que envolvem histórias e trajetórias de vida. Ele enfatizou a relevância das experiências peculiares dos indivíduos, o que desencadeou o uso de histórias de vida como subsídio para a compreensão de lacunas investigativas no campo educacional. Desse modo, Dewey valorizava a experiência enquanto possibilidade de construção de conhecimento. Nesse sentido,

O termo *experiência* pode interpretar-se seja como referência à atitude *empírica*, seja como referência à atitude *experimental*. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais (Dewey, 1959, p. 199).

A experiência é extremamente relevante quando se busca considerar as histórias e as trajetórias dos indivíduos em determinada investigação (Carlesso; Tomazetti, 2009). Nesse sentido, Dewey foi um dos estudiosos a chamar a atenção para a importância das experiências que constituem os sujeitos e sua forma de se relacionar com a realidade em que vivem.

Além disso, as pesquisas qualitativas ganharam mais destaque após a segunda metade do século XX, momento em que diversos pesquisadores passaram a incorporar abordagens de natureza qualitativa e subjetiva, buscando interpretar problemáticas investigativas que se mostram para o pesquisador. Logo, consideramos que as pesquisas qualitativas podem nos ajudar a compreender de forma pormenorizada e contextualizada os fenômenos estudados, possibilitando a interpretação de situações que perpassam por diferentes problemáticas que se

inserir no contexto educacional.

Além disso, Musson (2004) assevera que a história de vida é capaz de desvelar interpretações relevantes sobre a formação das identidades, uma vez que as lembranças das fases iniciais da vida são experiências simbólicas-chave, frequentemente permeadas por conteúdos emocionais que influenciam comportamentos futuros. Nas palavras de Barros e Lopes (2014, p. 42),

As histórias de vida [...] implicam uma complexidade ainda maior na medida em que permitem o acesso ‘pelo interior’ a uma realidade que perpassa o narrador e o transforma. Neste caso, trata-se de uma possibilidade muito rica de apreender o vivido social e o sujeito em suas práticas, na maneira pela qual ele negocia as condições sociais que lhes são particulares, que constrói o seu mundo e é simultaneamente por ele construído.

A Educação – e, no âmbito desta pesquisa, a Educação em Ciências/Química – também tem incorporado investigações envolvendo histórias e trajetórias de vida, constituindo movimentos reflexivos acerca dos fenômenos analisados (Nóvoa, 2014). Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2007) sinalizam que:

Emolduradas na metodologia qualitativa, as abordagens biográficas caracterizam-se por um compromisso com a história como processo de lembrar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito. Neste contexto, a memória é algo presente na existência do homem, o que implica numa valiosa importância de seu resgate cuidadoso e ético (Silva *et al.*, 2007, p. 27).

Imersos nas inúmeras contribuições das pesquisas sobre histórias e trajetórias de vida, como já sublinhado por inúmeros pesquisadores(as) com experiência no campo de investigação (auto)biográfico (Connely; Clandinin, 1995; Passeggi; Vicentini; Souza, 2013; Nóvoa, 2014), destacamos, na Educação em Ciências, as valiosas contribuições de Petrucci-Rosa (2018), Borba e Selles (2022) e Pereira e Fonseca (2013) acerca das pesquisas biográficas na área de Ciências da Natureza. Contudo, não encontramos menções ou publicações que abordem, especificamente, as vivências relacionadas à avaliação na formação de professores(as) de Ciências ou de Química, foco desta investigação. Logo, a presente pesquisa poderá oferecer subsídios importantes não só das influências sociais e familiares na formação em avaliação de docentes de Química, mas também das múltiplas vivências que tais indivíduos possuem sobre a avaliação e de que forma tais memórias repercutem no desenvolvimento profissional.

No âmbito mais específico das pesquisas sobre trajetórias de vida na Educação e na Educação em Ciências, o foco recai na compreensão das vivências e experiências docentes, buscando identificar como essas caminhadas pessoais moldam suas práticas pedagógicas. Esse enfoque visa enriquecer a compreensão da interseção entre a vida socioprofissional dos

professores e suas trajetórias de vida, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada das dinâmicas educacionais e das vivências avaliativas. Dessa forma, a investigação dessas vivências emerge como um componente fundamental para aprofundar o entendimento da avaliação, especialmente no campo da Educação Química, foco central deste estudo.

A pesquisa sobre as trajetórias de vida de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação se insere em um campo que busca compreender a formação e as experiências dos profissionais da educação que atuam em contextos específicos. Tal pesquisa não investiga apenas o percurso acadêmico e profissional dos(as) docentes, mas também as vivências pessoais, as influências externas e os desafios enfrentados ao longo de sua formação, em paralelo com as vivências relacionadas à avaliação da aprendizagem. Com isso, trazendo à tona uma reflexão mais ampla sobre o papel da avaliação no desenvolvimento humano e social.

A análise das trajetórias de vida desses(as) professores(as) de Química pode permitir que se compreenda como histórias pessoais, motivações e práticas pedagógicas se entrelaçam. Esses docentes, ao longo do tempo, não apenas se formam enquanto profissionais, mas também constroem, em diálogo com os(as) estudantes e com o ambiente de ensino, uma identidade pedagógica única. Tal processo, repleto de aprendizagens, interações e reflexões, muitas vezes, reflete as mudanças no cenário educacional, as inovações metodológicas e as transformações no currículo da área de Química, além dos desafios que surgem em uma escola de aplicação, que pode envolver tanto práticas inovadoras quanto tensões institucionais.

Dessa forma, a pesquisa com trajetórias de vida assume um caráter profundamente humanizado, pois coloca em evidência a subjetividade e a complexidade do ser professor(a), longe de uma visão puramente técnica ou instrumental do ensino. Professores(as) de Química, enquanto indivíduos que produzem e mobilizam conhecimentos, enfrentam desafios, celebram conquistas e vivenciam frustrações; suas histórias são fundamentais para uma reflexão crítica sobre a educação em seu sentido mais amplo.

É relevante destacar, ainda, o papel da formação inicial e continuada, das influências da própria experiência acadêmica e dos aspectos sociais, culturais e políticos que moldam a prática pedagógica desses(as) professores(as). A partir dessa análise, é possível propor, por exemplo, novas formas de formação e apoio aos docentes, além de destacar as práticas exitosas e as nuances vivenciadas no percurso socioprofissional que podem ser replicadas ou adaptadas em outros contextos educativos. Portanto, a pesquisa sobre trajetórias de vida de professores(as) de Química não só contribui para o campo acadêmico, mas também para a valorização da profissão

docente e para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, mostrando como histórias individuais se conectam a redes mais amplas de práticas educacionais que impactam a sociedade como um todo.

As trajetórias de vida evidenciam que a relação dos sujeitos com a ciência não é neutra, uma vez que se constrói a partir de experiências escolares, da atuação de professores(as) que podem inspirar ou desmotivar, das oportunidades (ou restrições) de acesso ao conhecimento e de marcadores sociais como gênero, classe social e cultura. Ao dar voz aos sujeitos, essas investigações podem contribuir para uma educação mais humana, inclusiva e reflexiva, pois permitem compreender como tais experiências moldam atitudes, interesses e percepções em relação à ciência. Nesse sentido, o estudo das trajetórias de vida possibilita repensar práticas educativas, políticas públicas e processos de formação docente, reconhecendo que educar e aprender são processos profundamente humanos, constituídos por histórias singulares que precisam ser escutadas, valorizadas e compreendidas.

2.4 Influências dos aspectos socioprofissionais na formação em avaliação

A formação em avaliação não ocorre em um vazio teórico ou em um campo neutro; ao contrário, é profundamente moldada pelos aspectos socioprofissionais que atravessam o percurso acadêmico e laboral dos indivíduos (Perrenoud, 1999). Esses aspectos englobam o contexto social, cultural, econômico e institucional, bem como as experiências profissionais acumuladas, os valores próprios de cada área de atuação, as exigências do mercado de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas no exercício da profissão. Compreender tais influências é fundamental para perceber como os profissionais constroem seus modos de avaliar, decidir e agir no cotidiano de suas práticas.

O contexto social e cultural exerce papel determinante na constituição das concepções de avaliação, uma vez que estas refletem valores socialmente compartilhados, como as noções de mérito, justiça, sucesso e fracasso (André, 1996; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2023). Nesse sentido, podemos ainda complementar que:

Em uma sociedade em que o nível de escolaridade alcançado, ou o grau de rendimento que se obtém nos estudos, tem a ver com os mecanismos e oportunidades de entrada em grande parte do mercado de trabalho, a certidão de “valia” que as instituições escolares expedem aos alunos cumpre um papel social fundamental (Sacristán; Gómez, 1992, p. 366).

Além disso, profissionais formados em contextos nos quais a avaliação assume predominantemente um caráter punitivo, seletivo e classificatório tendem, ao menos

inicialmente, a reproduzir práticas mais rígidas e centradas nos resultados. Em contrapartida, contextos socioculturais que valorizam a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos sujeitos favorecem a construção de abordagens avaliativas mais formativas, reflexivas e humanizadas (Black; Wiliam, 1998).

Nesse sentido, os aspectos socioprofissionais podem influenciar diretamente a formação em avaliação, conferindo-lhe um caráter dinâmico, contextualizado e humano. Avaliar não se restringe a medir ou classificar desempenhos; trata-se de interpretar realidades, tomar decisões éticas e reconhecer o outro em sua complexidade histórica, social e subjetiva. Uma formação em avaliação sensível a essas influências pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais justas, conscientes e potencialmente transformadoras.

No plano profissional, a área de atuação também exerce forte impacto sobre a formação em avaliação. Professores(as), psicólogos(as), gestores(as) ou profissionais da saúde, por exemplo, não avaliam da mesma maneira, pois diferem os objetivos, os instrumentos utilizados e as consequências dos processos avaliativos. As exigências institucionais, as normativas legais e éticas de cada profissão, assim como as expectativas organizacionais, moldam tanto conteúdos formativos quanto competências avaliativas consideradas prioritárias. Assim, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como uma técnica e passa a ser reconhecida como uma prática situada, ajustada às realidades concretas de cada contexto profissional.

As experiências socioprofissionais vivenciadas ao longo do percurso formativo e laboral também desempenham papel significativo na construção das práticas avaliativas. Vivências marcadas por avaliações percebidas como injustas, desumanizadas ou pouco transparentes tendem a deixar marcas profundas, levando muitos profissionais a buscar modelos alternativos mais dialógicos, empáticos e participativos. De modo inverso, experiências positivas, nas quais a avaliação é compreendida como um processo de apoio, orientação e crescimento, contribuem para a consolidação de posturas avaliativas mais sensíveis às necessidades humanas. Nessa ótica, frisamos que:

A avaliação não é meramente um ato técnico de mensuração do desempenho do aluno; é um processo pedagógico e ético profundamente enraizado que reflete as crenças pessoais, os valores e a identidade profissional dos professores (Azhdarnejad; Khalafi, 2023, p. 22, tradução nossa).³

Outro aspecto fundamental refere-se às interações sociais no ambiente de trabalho. A partilha de experiências, o trabalho colaborativo e o diálogo entre pares podem favorecer

³ Em inglês: “Assessment is not merely a technical act of measuring student performance; it is a deeply embedded pedagogical and ethical process that reflects the personal beliefs, values, and professional identity of teachers” (Azhdarnejad; Khalafi, 2023, p. 22).

processos contínuos de aprendizagem sobre avaliação. Nesse contexto, a formação deixa de ser exclusivamente formal e passa a assumir também um caráter informal, construído no cotidiano profissional por meio da observação, da reflexão coletiva e da crítica construtiva. Esse movimento contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais consciente, ética e responsável no ato de avaliar.

É importante sinalizar que a formação em avaliação também é atravessada pelas transformações sociais e profissionais contemporâneas. A ampliação da diversidade cultural, a consolidação de políticas de inclusão, os processos de informatização e a crescente valorização das competências socioemocionais impõem novos desafios às práticas avaliativas. Diante desse cenário, profissionais são instados a repensar seus modelos de avaliação, incorporando não apenas o desempenho técnico, mas também os contextos, os percursos e as singularidades dos sujeitos avaliados.

A formação de professores(as) de Química é profundamente atravessada por aspectos socioprofissionais que marcam suas trajetórias e condicionam suas concepções e práticas avaliativas. As experiências vivenciadas ao longo da formação inicial – como disciplinas, estágios e modelos de avaliação internalizados – articulam-se às vivências da prática docente, permeadas por condições materiais de trabalho, culturas institucionais, exigências curriculares, relações hierárquicas e políticas públicas que regulam a Educação Básica. Esses elementos, entrelaçados às histórias de vida dos(as) docentes, podem influenciar diretamente a forma como compreendem o ato de avaliar, os critérios que mobilizam, os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem e as possibilidades reais de construir práticas mais humanizadas, dialógicas e formativas.

Assim, compreender a avaliação a partir das influências socioprofissionais significa reconhecer que ela não é uma decisão meramente técnica, mas um constructo social que reflete as condições de produção da docência, os limites estruturais da escola, as desigualdades históricas e os modos pelos quais professores(as) aprendem a ser e a agir em seus contextos educativos (Shepard, 2000; Ball, 2003).

Os aspectos socioprofissionais que influenciam a construção da identidade docente também podem dialogar com o conceito de avaliação, especialmente no contexto educacional. Entendida como um processo contínuo de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, a avaliação está fortemente conectada a fatores culturais, sociais, familiares e políticos que moldam a atuação do professor. Culturalmente, a avaliação pode ser influenciada por valores e crenças que definem o sucesso escolar, frequentemente centrados em perspectivas tradicionais

que privilegiam resultados quantitativos em detrimento de abordagens formativas e humanizadoras. Nesse sentido, a visão da sociedade sobre a qualidade do ensino e o papel do(a) professor(a) no processo avaliativo reflete nas expectativas e pressões exercidas sobre os(as) docentes, impactando sua identidade profissional.

Do ponto de vista social, a avaliação tem sido amplamente utilizada como instrumento de classificação, ranqueamento e responsabilização, não apenas dos(as) estudantes, mas também dos(as) próprios(as) professores(as), especialmente em contextos marcados por políticas de controle de resultados que associam desempenho escolar às condições de trabalho docente. Quando estruturados de forma meritocrática e descontextualizada, esses sistemas tendem a reforçar desigualdades já existentes, penalizando profissionais e estudantes que vivenciam realidades socioeconômicas mais vulneráveis.

No âmbito familiar, a avaliação é atravessada por expectativas, valores e experiências que refletem diferentes capitais culturais e condições materiais, influenciando diretamente a forma como o processo de aprender – e de ser avaliado – é compreendido. Para os(as) docentes, responder a essas múltiplas demandas implica desenvolver uma compreensão crítica da avaliação como prática social capaz de promover inclusão, justiça educacional e reconhecimento das singularidades dos sujeitos, e não como um mecanismo de exclusão ou reprodução de desigualdades históricas.

Politicamente, a avaliação também é um campo de disputas, sendo moldada por políticas públicas que podem priorizar resultados padronizados em larga escala ou fomentar práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas (Saviani; 2017; Afonso, 2009b). Tardif (2012) e Freire (1987) discutem a importância de compreender a docência como uma prática que integra não apenas a execução de políticas públicas, mas também a resistência e a crítica, neste caso, a modelos avaliativos que desumanizam o processo educacional. Nesse sentido, a construção da identidade docente está intimamente ligada à capacidade de ressignificar a avaliação, transformando-a em um instrumento que promova a aprendizagem e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essas experiências socioprofissionais podem gerar uma forma de tradicionalismo pedagógico, no qual docentes repetem métodos que aprenderam ou presenciaram em sua formação inicial, sem necessariamente questionar ou adaptar tais práticas às novas demandas e realidades educacionais. Em alguns casos, essa prática reflete a falta de reflexão crítica sobre o papel da avaliação, podendo levar a abordagens mais punitivas ou mecânicas, nas quais a ênfase

recai sobre a “nota” e a “classificação”, sem considerar a avaliação como um meio de promover a aprendizagem contínua e a reflexão sobre a prática.

No contexto socioprofissional, as expectativas do(a) próprio(a) professor(a), da comunidade escolar e da sociedade em geral desempenham um papel fundamental na forma como a avaliação é percebida e aplicada. Muitas vezes, as instituições de ensino, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, priorizam a eficácia do processo de ensino e aprendizagem por meio de resultados quantificáveis. Isso pode gerar pressão sobre o(a) docente para que adote formas de avaliação mais tradicionais, como provas objetivas ou exames que, embora eficazes em medir a memorização de informações, não necessariamente capturam a complexidade do conhecimento e da prática em Química.

Essas expectativas podem também ser reflexo de um sistema educacional que privilegia apenas o resultado, no sentido de mensurar o desempenho por meio de critérios pré-estabelecidos, e não necessariamente pela qualidade da aprendizagem. Isso gera um ciclo no qual os(as) professores(as) acabam avaliando de acordo com o que se espera deles(as), muitas vezes em detrimento da construção de um ambiente mais reflexivo e formativo.

A interseção entre famílias e políticas públicas, com ênfase no desenvolvimento humano e social, correlacionada à formação em avaliação a partir de histórias e narrativas de professores(as) de Química, não apenas enriquece as contribuições teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, mas também pode permitir o desvelar de novas abordagens em busca de compreender as relações entre família, políticas governamentais e formação docente. Esse tipo de pesquisa lança olhares sobre os fatores que podem influenciar a formação dos indivíduos em suas bases socioprofissionais, considerando os contextos em que se inserem. Além disso, a análise crítica das políticas públicas que envolvem o fenômeno da avaliação pode fornecer subsídios importantes sobre a gênese desse conceito para além das esferas acadêmicas.

Santos Guerra (2009, p. 103, destaque nosso) nos convida a uma reflexão quando explicita que:

Fico incrivelmente surpreso com a facilidade com que se repetem os mesmos erros de que se foi vítima. Filhos que sofreram a incompreensão dos pais convertem-se em pais que não fazem qualquer esforço para compreender os seus filhos. Pacientes que foram maltratados pela insensibilidade de médicos e, mais tarde, se tornam médicos insensíveis. Alunos que foram objecto de avaliações rígidas, autoritárias e irracionais e que, mais tarde, se convertem em professores que praticam uma avaliação irracionalmente autoritária. *Como é que é possível que em tão pouco tempo se tenha esquecido tudo o que se viveu?*

A formação em avaliação, a partir de histórias e trajetórias de vida, também é um

delineamento investigativo audacioso, capaz de propiciar o desvelamento de experiências pessoais e profissionais dos indivíduos pesquisados. O aprofundamento nas narrativas pode propiciar uma compreensão enriquecedora e contextualizada dos desafios, das necessidades formativas e das estratégias pedagógicas adotadas pelos(as) professores(as) ao longo de suas trajetórias. Assim, é por meio da interpretação dessas narrativas que podemos encontrar dados importantes que possibilitem contribuir para a definição do conceito de avaliação.

Na perspectiva de Freire (1987), é fundamental fortalecer as instituições escolares como catalisadoras da construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se proporciona uma formação docente robusta para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, os(as) professores(as) e a escola desempenham papéis cruciais na condução do processo de transformação social, promovendo a formação de estudantes que possam compreender seu papel na sociedade como agentes de mudança e de posicionamento em seus contextos de vida.

Com relação aos aspectos socioprofissionais, sua gênese está na Sociologia, com o objetivo de compreender a construção das identidades profissionais. Assim, a experiência assume um lugar necessário nesta investigação. Amparados nos estudos de Dubet (1994), podemos inferir que a experiência é um meio pelo qual se constroem identidades. E é a partir daí que lançamos a hipótese sobre a gênese das concepções de avaliação, considerando as experiências-vivências em um universo no qual a avaliação se encontra intrínseca ao meio. Sobre as experiências, Santos Guerra (2009, p. 103) discorre que:

Inevitavelmente os anos dão-nos a todos experiência, mas não dão, automaticamente, sabedoria. Não nos dão, sem mais nem menos, um compromisso com a ação e solidariedade com os mais desfavorecidos. Para que a experiência se converta em sabedoria (que, etimologicamente, vem do saber e do gostar, já que este verbo procede do latim “sapere” = saborear.

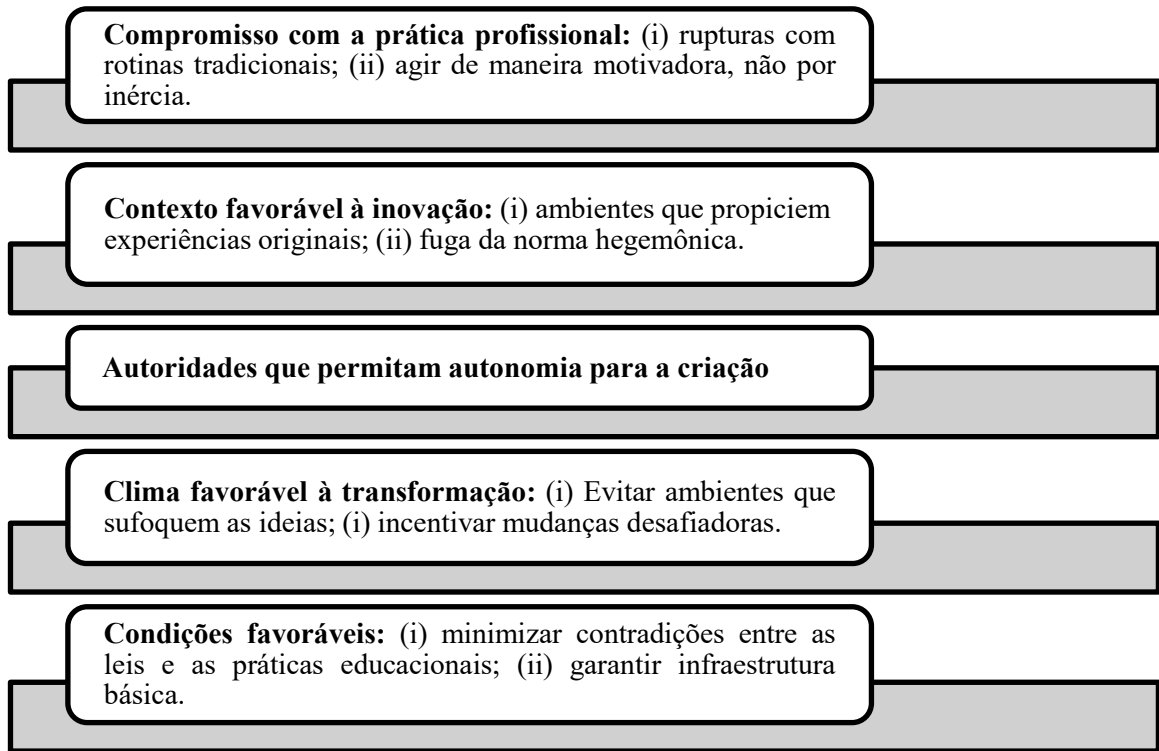
Pautados nos estudos de Santos Guerra (2009, p. 103), o pesquisador discorre sobre possíveis exigências para que a experiência auxilie em uma formação no campo da avaliação:

a. Ter a capacidade de analisar os acontecimentos com rigor. Há pessoas que “passam ao lado” dos acontecimentos, sem apreender os seus significados, sem descortinar os fios invisíveis que se movem por trás dos bastidores. b. Ter a capacidade de analisar criticamente os acontecimentos, compreendendo os significados, as causas e as consequências. Há quem entenda a realidade como a-histórica, ou seja, que não depende das decisões humanas, como se as coisas fossem como são porque não podem ser de outra maneira. c. Vontade para assimilar na própria história aquilo que se vai descobrindo. A atitude positiva frente à aprendizagem é um elemento *sine qua non* para que se produza uma aprendizagem significativa

Além de apontar exigências para que a experiência se converta em experiências sábias,

Santos Guerra (2009) discorre sobre exigências outras para que as aprendizagens impactem as práticas dos indivíduos. Tais aprendizagens estão sumarizadas na Figura 1, explicitada a seguir:

Figura 1 – Exigências complementares para a implementação das aprendizagens na prática profissional



Fonte: Adaptado de Santos Guerra (2009, p. 103).

Estudos de Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) e de Sarti (2020) apontam para as possíveis influências socioprofissionais na formação de professores e na construção de identidades profissionais. A formação docente é um tema amplamente discutido nas Ciências Humanas, sendo reconhecida como fator central na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Contudo, os modelos tradicionais de formação, que priorizam uma abordagem técnica e descontextualizada, têm sido criticados por negligenciar as influências sociais e emocionais que moldam a prática pedagógica (Diniz-Pereira, 2014).

Nesse cenário, as pesquisas de Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) e de Sarti (2020), enraizadas em um viés sociológico da construção de identidades docentes, oferecem contribuições imprescindíveis ao debaterem os aspectos socioprofissionais da formação de professores, ou seja, ao analisarem como as experiências vividas pelos(as) professores(as) e as interações no contexto educacional influenciam a construção das identidades profissionais e das práticas pedagógicas.

Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) oferecem uma análise detalhada sobre como as relações socioprofissionais, muitas vezes invisíveis ou inconscientes, têm um impacto significativo na maneira como os(as) professores(as) se percebem e atuam em sua prática cotidiana. A investigação, realizada a partir de uma abordagem qualitativa, foca na trajetória de uma professora da Educação Infantil e nas diversas interações que ela vivenciou ao longo de sua carreira. Essas interações sociais e institucionais são apontadas como determinantes no processo de construção da identidade docente, destacando que esta não é algo estático, mas um constructo dinâmico, moldado constantemente pelas relações com colegas, estudantes e outros atores educacionais.

Ao focar a subjetividade dos(as) docentes e suas vivências pessoais e profissionais, os autores questionam a concepção tradicional de formação docente, que tende a enfatizar a formação técnica e acadêmica, desconsiderando as influências sociais e emocionais que permeiam o trabalho pedagógico (Santos; Martinhon; Catão, 2023). Reitera-se, ainda, que tais parâmetros podem afetar na construção de uma cultura avaliativa – ênfase desta pesquisa de Doutorado.

A construção da identidade docente, segundo Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012), é uma tarefa complexa que envolve a negociação constante entre as experiências vividas, os valores pessoais e as expectativas institucionais. Esse processo de formação, portanto, não pode ser visto apenas como um treinamento técnico, mas como um desenvolvimento contínuo e reflexivo, no qual o(a) professor(a) se reconcilia com sua profissão, com suas crenças pedagógicas e com as interações estabelecidas em seu contexto educacional, mantendo-se aberto para mudanças.

Essa perspectiva desafia modelos tradicionais de formação, que muitas vezes não contemplam a riqueza das vivências e das relações sociais que influenciam a prática docente e sustentam práticas ainda arcaicas, desfragmentadas das transformações socioprofissionais atuais. A formação docente precisa, destarte, ser entendida como um processo que engloba tanto o conhecimento teórico quanto a experiência vivida no campo da prática, reconhecendo que as identidades dos professores são constantemente reconstruídas por meio das interações socioprofissionais.

Em um movimento análogo, mas com uma abordagem mais voltada às questões teóricas e estruturais da formação docente, Sarti (2020) critica a predominância da racionalidade técnica na formação de professores(as), propondo uma reflexão mais profunda sobre as dimensões socioculturais e emocionais que moldam a prática pedagógica. A autora argumenta que a

formação docente precisa ir além do ensino técnico e disciplinar, devendo incluir uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as relações sociais que estruturam o trabalho educacional (Sarti, 2020). Para isso, recorre aos conceitos de Pierre Bourdieu, especialmente ao de *habitus*⁴, para entender como as experiências e o contexto social dos(as) professores(as) influenciam suas práticas. Defende, ainda, que os(as) docentes não devem ser vistos(as) apenas como agentes que aplicam métodos pedagógicos, mas como profissionais cujas práticas estão intrinsecamente relacionadas às suas experiências sociais e culturais.

O *habitus* de um indivíduo pode atuar na regulação de suas práticas sociais. Tais ações práticas, Bourdieu intitulou de *campo*⁵. De acordo com Baldino e Donencio (2014, p. 266):

Na perspectiva de Bourdieu, o sistema educacional pode ser caracterizado como um campo, pois é constituído por instituições como o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Sub-Secretarias de Ensino e as Escolas; e pelos agentes: o Ministro da Educação, os Secretários, os Coordenadores, os Professores, os Funcionários, os Alunos, e todos os outros que participam do processo pedagógico e que estão em constante relação uns com os outros, mesmo ocupando posições diferentes no campo.

Desse modo, os contextos socioprofissionais em que os(as) professores(as) de Química atuam configuram o *campo* que orienta e condiciona suas práticas, influenciando diretamente a construção e a expressão de seus *habitus*. Ao refletir sobre suas trajetórias de vida e percursos socioprofissionais, torna-se possível compreender como esse campo é estruturado, quais forças e expectativas o atravessam e de que maneira tais elementos moldam disposições, percepções e práticas avaliativas desses(as) docentes. Assim, revisitar essas trajetórias permite desvelar os processos sociais que sustentam e atualizam o *habitus*, iluminando as relações entre experiência, contexto e prática pedagógica.

Outrossim, Sarti (2020) propõe que a formação docente seja um processo contínuo e

⁴ O conceito de *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, refere-se a um conjunto de disposições duráveis e incorporadas, moldadas por experiências sociais e culturais, que (re)orientam as ações, pensamentos e percepções dos indivíduos. Esse conceito tem raízes filosóficas em Aristóteles, e é influenciado pelas ideias de sociólogos como Émile Durkheim e Max Weber, que sublinharam a relação entre o indivíduo e a sociedade. O *habitus* é uma forma de internalização das estruturas sociais, refletindo como os indivíduos, mesmo sem consciência explícita, reproduzem práticas e padrões de comportamento associados à sua classe social, educação e experiências vividas. Por meio desse conceito, Bourdieu (2007) explica como as desigualdades sociais podem ser perpetuadas, uma vez que as disposições internalizadas tendem a favorecer as classes dominantes e a limitar a mobilidade das classes subalternas.

⁵ O conceito de *campo*, na teoria de Pierre Bourdieu, relaciona-se a um espaço social comparativamente autônomo, no qual indivíduos e grupos competem por recursos, poder e prestígio, segundo um conjunto específico de regras e normas. O *campo*, para Bourdieu, é um cenário onde os agentes sociais se posicionam de acordo com as estratégias que podem adotar, dependendo do tipo de capital que possuem. A interação entre o *habitus* (disposições incorporadas) e o *campo* determina as práticas e ações dos indivíduos, já que o *habitus* orienta a maneira como os agentes percebem e agem dentro do *campo*, enquanto as regras do *campo* moldam as possibilidades de ação. Nesse sentido, o conceito de *campo* ajuda a entender como os indivíduos estão inseridos em estruturas sociais complexas, marcadas por relações de poder e disputas constantes.

colaborativo, no qual os(as) professores(as) possam refletir sobre suas práticas pedagógicas em espaços de troca e aprendizagem contínua. É crucial que a formação valorize as experiências de ensino de cada docente, criando ambientes nos quais as reflexões e os saberes acumulados ao longo da carreira possam ser compartilhados e discutidos coletivamente. Esse modelo de formação, que reconhece a importância da troca de saberes entre gerações de professores(as), busca superar processos de desprofissionalização e a alienação docentes, questões que têm sido apontadas como consequências de uma formação que não leva em conta a realidade vivida pelos(as) professores(as).

As pesquisas de Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) e Sarti (2020) fazem uma crítica implícita à visão tradicional de formação docente, que frequentemente subestima a importância dos aspectos sociais, culturais e emocionais envolvidos na prática pedagógica. Para que os(as) professores(as) se tornem profissionais críticos e reflexivos, é necessário um processo formativo que valorize as experiências pessoais e as relações socioprofissionais que podem influenciar a profissão docente. Isso implica em uma mudança de paradigma, na qual a formação de professores(as) não seja vista apenas como transmissão de conhecimentos científicos desfragmentados do cotidiano, mas também como espaço de construção de identidade, no qual as interações sociais, culturais e emocionais sejam reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Contudo, Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) sugerem que os(as) professores(as) devem ser incentivados(as) a refletir sobre suas experiências socioprofissionais, mas não explicitam como esse processo poderia ser incorporado de maneira sistemática aos programas de formação inicial e continuada.

A integração dos aspectos socioprofissionais à formação docente exige esforço das instituições de ensino superior e das políticas educacionais para criar espaços de reflexão contínua e colaborativa, principalmente na formação inicial. Isso pode incluir a implementação de programas de formação que incentivem os(as) professores(as) a compartilhar experiências e a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, reconhecendo as influências sociais, culturais e emocionais presentes no cotidiano escolar. Além disso, a formação docente deve ser pensada como um processo constante, que se estenda ao longo de toda a carreira, podendo proporcionar com que o(a) docente se adapte e evolua diante das demandas sociais e educacionais.

Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) e Sarti (2020) fazem, assim, um importante apelo para que a formação docente seja repensada à luz das dinâmicas

socioprofissionais que moldam a identidade e a prática pedagógica. As relações sociais e emocionais desempenham um papel central na construção de uma prática educativa reflexiva e crítica, que não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que os(as) professores(as) atuam. Para que possam desempenhar um papel ativo na transformação da educação, é fundamental que a formação docente considere as múltiplas dimensões de sua identidade e adote uma abordagem mais unificada, colaborativa e reflexiva.

O Colégio de Aplicação, enquanto instituição ligada a uma universidade, tem um papel importante na formação de seus docentes. O ambiente acadêmico, caracterizado pela troca constante de saberes entre professores(as) e estudantes, pode influenciar profundamente a forma como os(as) docentes se posicionam diante das práticas pedagógicas e avaliativas. Além disso, o contexto sociocultural de um Colégio de Aplicação situado em uma cidade universitária pode exercer uma influência significativa nesse processo. A realidade social e econômica dos(as) estudantes, bem como as dinâmicas culturais da região, muitas vezes podem impactar as escolhas docentes em diversos aspectos, dentre eles a cultura da avaliação da aprendizagem.

A avaliação, nesse contexto, não se restringe a um ato técnico de mensuração de desempenho, mas envolve também questões sociais, como desigualdades de acesso ao conhecimento e diversidade de ritmos de aprendizagem. Professores(as) que compreendem essas diferenças tendem a adotar uma postura mais flexível, que leva em consideração as diferentes trajetórias dos(as) estudantes e pode favorecer práticas avaliativas mais inclusivas.

A formação acadêmica dos(as) professores(as) de Química, especialmente no que se refere à sua qualificação em avaliação, também desempenha um papel crucial em sua prática pedagógica. A forma como foram formados(as) para lidar com questões de avaliação – desde os métodos tradicionais até as abordagens mais contemporâneas, como avaliação formativa e avaliação por competências – reflete-se diretamente nas suas práticas em sala de aula. Além disso, o processo de formação contínua ao longo da carreira, seja por meio de especializações, cursos de atualização ou participação em eventos acadêmicos, também é determinante, complementando aspectos socioprofissionais que podem impactar na construção da concepção de avaliação por estes(as) profissionais.

Diante do exposto, compreende-se que a formação em avaliação de professores(as) de Química é indissociável das condições socioprofissionais, familiares e sociais que atravessam suas trajetórias, o que reafirma a pertinência dos objetivos deste doutorado em Política Social. Ao investigar as histórias de vida de docentes de um Colégio de Aplicação, buscar-se-á evidenciar como experiências formativas, culturas institucionais, políticas educacionais,

contextos familiares e redes de sociabilidade contribuem para a constituição de concepções e práticas avaliativas, ora reprodutoras de lógicas meritocráticas e excludentes, ora tensionadoras dessas mesmas lógicas.

Tal perspectiva dialoga diretamente com a área de concentração “Família, Espaço e Sociedade”, na medida em que permite compreender os(as) professores(as) como sujeitos situados em territórios concretos, marcados por desigualdades, disputas e possibilidades de resistência, e a avaliação como prática social que expressa e, ao mesmo tempo, pode reconfigurar essas dinâmicas. Assim, ao articular formação docente, trajetórias de vida, contextos familiares e políticas sociais, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma Educação Química comprometida com a justiça social, com a defesa de direitos e com a construção de processos avaliativos mais humanos, críticos e emancipadores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa por reconhecer que a compreensão aprofundada de fenômenos educativos exige atenção às múltiplas dimensões sociais, históricas, culturais e subjetivas que constituem as experiências dos indivíduos investigados. Tal escolha metodológica alinha-se à perspectiva defendida por Chizzotti (2003; 2018), para quem a pesquisa qualitativa privilegia o significado das ações humanas e busca interpretar a realidade a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos de vida.

Nessa direção, entende-se que investigar trajetórias de vida, práticas avaliativas e influências socioprofissionais requer um método que permita captar nuances, interpretações, contradições e vivências que não podem ser apreendidas por instrumentos quantitativos ou por abordagens meramente objetivas. Assim, a opção pela pesquisa qualitativa reforça o compromisso desta tese com uma análise compreensiva e interpretativa do fenômeno da avaliação na docência em Química, em diálogo com a área de concentração do Doutorado em Política Social, que demanda a consideração de fatores estruturais, relacionais e subjetivos na constituição das experiências humanas. De acordo com Chizzotti (2003, p. 222),

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.

Desse modo, a pesquisa de base qualitativa busca uma compreensão particular do objeto que se pretende estudar e se envolve em aprofundamentos em um mundo de possíveis significados (Ludke, 1984; Rampazzo, 2002; Minayo, 2012). Partindo desses princípios, a presente investigação foi estruturada em três etapas distintas, que auxiliarão no desenvolvimento de horizontes compreensivos a respeito desta proposta investigativa. Além disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UFV (CEP-UFV), respeitando os preceitos éticos e assegurando que os(as) participantes terão seu anonimato garantido e que eventuais riscos serão mitigados no desenrolar da investigação.

Reiteramos a importância da ética em pesquisa nas Ciências Humanas como etapa crucial para o delineamento de uma pesquisa científica. Vários(as) pesquisadores(as) reforçam a importância desse cuidado ético (Diniz, 2018; Fare; Machado; Carvalho, 2014; Santos; Karnopp, 2017) como uma etapa de avanço, especialmente em pesquisas que se desenvolvem no campo da subjetividade. Ademais, esta pesquisa foi aprovada e registrada sob o número

CAAE: 82622424.5.0000.5153.

Sobre os aspectos éticos na pesquisa, André (2008, p. 36) discorre que:

[...] é preciso que o pesquisador revele muito claramente os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados, pois um pesquisador sem muitos escrúpulos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes.

Os(as) entrevistados(as) que aceitaram a participar voluntariamente da investigação, realizada via *Google Meet*, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice A, no qual são apresentados os benefícios e os riscos da pesquisa, bem como as estratégias adotadas pelo pesquisador para minimizar possíveis riscos que podem emergir da pesquisa científica com seres humanos. Os(as) participantes foram submetidos(as) a um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B), contendo questões reflexivas acerca da avaliação e dos aspectos socioprofissionais que influenciam a construção da concepção do fenômeno investigado.

A primeira etapa desta investigação consistiu em um levantamento sistemático no Google Acadêmico, com o objetivo de identificar pesquisas que abarcassem a temática da *avaliação na formação de professores* do ponto de vista dos aspectos socioprofissionais. Essa etapa, denominada Estado do Conhecimento, proporcionou a obtenção de um panorama inicial, sendo um ponto de partida para sabermos por onde caminhar na pesquisa. Morosini e Fernandes (2014, p. 155) destacam que:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...].

Compreender como o fenômeno avaliação vem sendo problematizado em diálogo com os aspectos socioprofissionais é essencial para que possamos investigar os elementos que o constituem e suas implicações na prática profissional de professores(as) de Química, que avaliam constantemente seus(suas) estudantes.

Além do Google Acadêmico, foram analisados os anais de congressos nacionais que recebem trabalhos na área de Educação Química e que possuem ampla divulgação entre os(as) pesquisadores da área. O Quadro 1 apresenta os três eventos que foram incluídos na revisão sistemática desta pesquisa, considerando o recorte temporal de 2014 a 2024.

Quadro 1 – Eventos analisados na revisão sistemática

Categoria	Descrição
Evento	Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)
Evento	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)
Evento	Simpósio Mineiro de Educação Química (SMEQ)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha dos eventos indicados no Quadro 1 não ocorreu de forma aleatória. O Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) é um dos maiores eventos na área, sendo realizado bienalmente em alguma região brasileira. O evento congrega pesquisadores(as), professores(as), pós-graduandos(as) e licenciandos(as) de todo o país, com o objetivo de discutir problemáticas de pesquisa, socializar resultados de investigações e firmar parcerias entre os pares. Segundo Alexandrino, Bretones, Queiroz (2022, p. 249),

[...] o ENEQ é um importante espaço de disseminação de conhecimento, propiciando ambiente de encontro de pesquisadores da área de Educação em Química, professores de diferentes níveis de escolaridade, assim como estudantes de graduação e pós-graduação. A sua relevância repousa no fato de divulgar, além dos resultados de investigações, relatos de experiências em ambientes de ensino, a fim de, principalmente, melhorar situações vinculadas à docência. A origem do evento está associada à criação da Secretaria Regional da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), no estado do Rio Grande do Sul, a partir da qual ocorreu a mobilização para promoção de encontros sobre o ensino de química.

Já o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) congrega profissionais da área de Ciências da Natureza, abrangendo Química, Física e Biologia. O evento é vinculado à Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), tendo sua gênese em 1997; a sua 15ª edição ocorreu em 2025, em Belém (PA). Ademais, o ENPEC tem problematizado diferentes temáticas de pesquisa com amplitude nacional, dentre as quais se destaca a avaliação (Coraiola-Souza, 2016; Souza; Broietti, 2017; Alves *et al.*, 2021; Mendes, 2021). Em complemento a isso, Souza e Broietti (2017, p. 123-124) salientam que:

[...] a primeira edição do ENPEC foi em 1997 e se constituiu em um espaço para a reflexão sobre as atividades de pesquisa na área, para apresentação e discussão de trabalhos de pesquisa sobre temas de interesse da comunidade e para integrar pesquisadores das áreas de Ensino de Física, Química, Biologia, Geociências, Ambiente, Saúde e áreas afins, com a participação de educadores, alunos de pós-graduação e graduação.

Em relação ao Simpósio Mineiro de Educação Química (SMEQ), sua primeira edição foi organizada por professores(as) do Departamento de Química da UFV. De acordo com

Santos *et al.* (2017, p. 137-138),

Em relação ao histórico dos SMEQs, o primeiro deles aconteceu em outubro de 2011 na Universidade Federal de Viçosa (UFV), representando a retomada de esforços da comunidade acadêmica no sentido de reunir, compartilhar experiências e integrar os professores da Educação Básica e Superior em ações formativas, além de discutir os rumos da educação em Química no Estado de Minas Gerais e no Brasil. Neste evento, buscou-se resgatar as relevantes discussões já iniciadas nos Encontros Mineiros de Ensino de Química (EMEQs), que teve a sua terceira edição em 2003 na UFV. Esse encontro, que era bienal, não teve suas edições realizadas nos anos de 2005, 2007 e 2009, sendo resgatado em 2011 com uma proposta que buscava discutir a Educação Química e as novas perspectivas para a (re)construção dos saberes na contemporaneidade.

Portanto, nesta investigação, foram selecionados três eventos de referência para a área discutida: o Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e o Simpósio Mineiro de Educação Química (SMEQ), por se configurarem como espaços consolidados de produção científica e de circulação de debates acerca da formação de professores(as) e da avaliação da aprendizagem no campo da Educação Química.

A escolha do recorte temporal entre 2014 e 2024 fundamenta-se na necessidade de captar tendências contemporâneas, avanços teóricos e possíveis inflexões provocadas por mudanças políticas, curriculares e sociais ocorridas na última década, permitindo um olhar atual e contextualizado sobre como a temática da avaliação vem sendo problematizada nos processos formativos de docentes de Química. Esse período também possibilita observar o impacto de marcos importantes, como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o aumento de discussões sobre a profissão docente, oferecendo um panorama robusto e coerente para o escopo desta pesquisa.

A segunda etapa refere-se à realização de entrevistas com professores(as) de Química que atuam em um Colégio de Aplicação vinculado a uma universidade federal. A delimitação desse *lócus* tende a ser uma amostra representativa, por se tratar de uma instituição que pode promover espaços profícuos para a formação inicial e continuada de professores(as), bem como para o desenvolvimento profissional da docência. Sobre a realização das entrevistas, Batista, Matos e Nascimento (2017, p. 24) frisam quem:

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas.

Nesta pesquisa, a interação ocorrerá entre o(a) professor(a) entrevistado(a) e o pesquisador, com o objetivo de coletar suas trajetórias de vida a respeito das vivências

avaliativas e de possíveis aspectos socioprofissionais que podem interferir na formação em avaliação de docentes da área de Química.

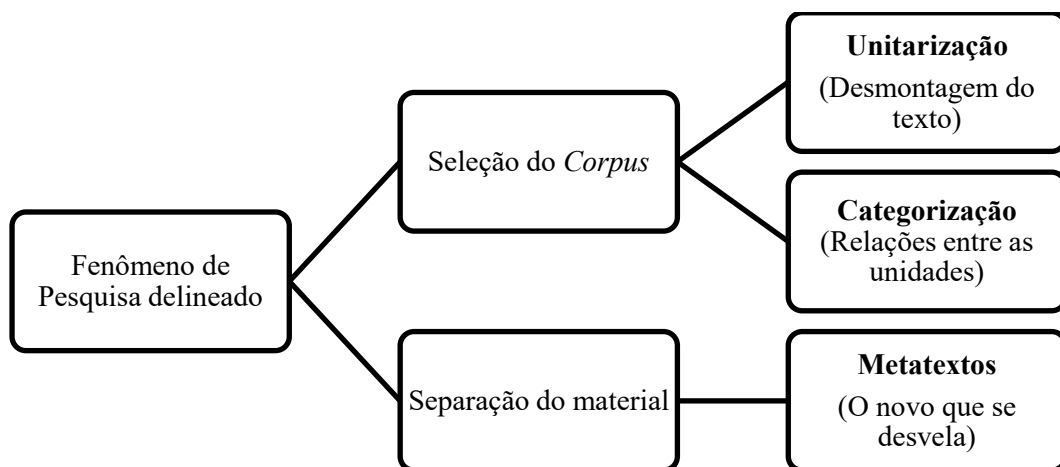
Em referência aos Colégios de Aplicação, sublinhamos que:

Os Colégios de Aplicação têm a função de fazer com que alunos dos cursos de licenciatura e graduação adquiram práticas docentes, aplicando conhecimento e técnicas adquiridas ao longo de sua formação, na realidade escolar, no âmbito da educação básica, na forma de estágio (Marques *et al.*, 2011, p. 3).

Nessa lógica, os Colégios de Aplicação constituem-se como importantes espaços que podem auxiliar na formação de professores(as) e ressignificar diálogos sobre diferentes aspectos da profissão docente, dentre eles a avaliação da aprendizagem. Assim, ouvir os(as) docentes, conhecer suas histórias de vida e discutir suas vivências avaliativas são ações que poderão auxiliar no desvelamento de significados valiosos sobre as possíveis influências socioprofissionais na formação em avaliação desses(as) profissionais da educação.

Na transcrição das entrevistas, utilizar-se-á à Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011), como metodologia de análise dos dados qualitativos. A escolha pela ATD também não ocorreu de forma arbitrária, visto que essa metodologia foi desenvolvida por professores da área de Química e contribui para a construção de um olhar crítico e pormenorizado do fenômeno que se deseja investigar, aqui caracterizado pela avaliação. A Figura 2 elucida as etapas principais do movimento investigativo via ATD, que será utilizado nas etapas 1, 2 e 3 deste ciclo investigativo.

Figura 2 – Etapas da ATD na metodologia de análise



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiuzzi (2011).

A pesquisa, ancorada na ATD, integra-se ao campo qualitativo com viés fenomenológico, pois busca compreender o fenômeno da avaliação em sua complexidade, colocando-o “em suspensão” para que se revele ao pesquisador ao longo do movimento interpretativo. Tal perspectiva aproxima-se do que Holanda (2006) denomina *atitude fenomenológica*, ou seja, um afastamento provisório das explicações prontas e dos juízos naturalizados que atravessam o fenômeno, permitindo que ele se apresente tal como é vivido pelos sujeitos. Nesse horizonte, Bicudo (2011) acrescenta que o ato investigativo fenomenológico exige abertura, rigor e disposição para escutar o fenômeno em sua essência, reconhecendo que ele não se reduz a categorias prévias, mas emerge nas descrições, nas experiências vividas e nos modos como os sujeitos significam suas práticas ao longo da existência. Assim, a pergunta que orienta este percurso – *O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida?* – convida à produção de um olhar desvelador, que privilegia a compreensão em detrimento da classificação.

Dessa forma, o percurso metodológico que se estabelece não tem a intenção de alcançar verdades absolutas, mas de construir compreensões aprofundadas sobre as experiências avaliativas narradas pelos(as) docentes. Bicudo (1999) enfatiza que investigar fenomenologicamente implica reconhecer que o fenômeno se mostra de maneira múltipla, contingente e situada, sendo sempre atravessado pelas relações sociais, culturais e familiares que constituem os sujeitos. Nessa direção, a ATD se apresenta como ferramenta adequada para interpretar tais manifestações, pois possibilita a emergência de novos sentidos e horizontes compreensivos acerca das influências da família, da sociedade e das vivências socioprofissionais na constituição das concepções de avaliação desses(as) professores(as) de Química. Espera-se, portanto, que esse itinerário metodológico permita identificar nuances, tensões, marcas e aprendizagens que compõem o modo como esses(as) docentes compreendem, significam e atualizam a avaliação em suas práticas, contribuindo para o fortalecimento de discussões sobre formação docente, política social e desenvolvimento profissional na Educação em Ciências.

A ATD possui contribuições filosóficas que podem ser encontradas nas áreas da hermenêutica e da fenomenologia (Carmo; Arndt; Sousa, 2024). Nesta pesquisa, buscamos contribuições da fenomenologia para implementar uma análise via ATD que nos permita interpretar o fenômeno avaliação nas histórias de vida coletadas. Sobre a utilização da fenomenologia na área educacional, Bicudo (1999) aponta que:

[...] a fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos –cada um de nós e todos em conjunto (Bicudo, 1999, p. 12-13).

Segundo Martins e Bicudo (1983, p. 11), a fenomenologia, como um dos possíveis métodos de pesquisa, estabelece-se como “uma forma radical de pensar”. Isso acontece porque grande parte das pesquisas em Ciências da Educação ainda está ancorada em um modo de pensar positivista, que separa os sujeitos das coisas. Ao tratarem das Ciências da Educação ainda enraizadas em um modo de pensar sustentado no positivismo e na objetividade, Martins e Bicudo (1983, p. 8) apontam que:

Subjacente à Ciência Natural Positivista existe um modo particular de olhar o mundo. Esse olhar se volta para os atos de discriminar, classificar e identificar as coisas de acordo com padrões pré-estabelecidos, almejando um domínio sobre elas. A sua marca peculiar é a intenção calculada no servir a propósitos específicos, levando em conta resultados definidos.

Esse modo racional e lógico de pensar as Ciências Humanas está interligado ao “processo de idealização inerente ao fazer ciência” (Martins; Bicudo, 1983, p. 9). Nesse sentido, a subjetividade é negligenciada, dando lugar à exatidão e à mensuração empírica, dissociando as pesquisas dos fenômenos aos quais se encontram imbricadas. Porém, uma possibilidade de (re)pensar tais práticas investigativas nas Ciências da Educação é pautar-se em um viés fenomenológico para pensar os fenômenos que se manifestam no mundo à nossa volta. Diante do exposto, sublinhamos que:

[...] a fenomenologia procura abordar o fenômeno, como aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim de um referencial teórico. Aborda-o diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência. Ela se apresenta como uma postura mantida por aquele que indaga, pois o rigor da pesquisa fenomenológica não está em uma teoria, no aceitá-la ou rejeitá-la segundo as leis da probabilidade, mas sim em chegar a um pensar. O rigor que se busca é o rigor epistemológico. Este rigor se dá ao poder penetrar no discurso dos sujeitos de maneira que este se torne esclarecedor (Gaidzinski; Leite; Takahashi, 1998, p. 44).

Desse modo, a fenomenologia surge para evidenciar que os fenômenos intrínsecos ao mundo não são realidades dissociadas dos sujeitos; trata-se de uma corrente filosófica que busca desvelá-los por meio de interpretações e descrições daquilo que se observa, ou seja, do que se mostra. Assim, “fenômeno e sujeito são correlatos e estão unidos no próprio ato de aparecer” (Bicudo, 2011, p. 30).

A análise das informações textuais ocorreu seguindo os preceitos qualitativos, por meio da ATD. Desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011), essa abordagem tem como objetivo

analisar informações textuais em investigações nas mais variadas áreas, especialmente nas Ciências Humanas. Trata-se de um procedimento que analisa dados e informações qualitativamente, de modo a construir novas e profundas (re)interpretações, a partir de um pensar fenomenológico acerca do que se pretende investigar.

Pensar fenomenologicamente vai além dos vieses positivistas e quantitativos enraizados nas pesquisas que abordam as subjetividades. Esse modo de pensar busca evidenciar os fenômenos, o que são e como se manifestam à consciência, ou seja, tecer (re)interpretações sobre o modo como o fenômeno se manifesta para o pesquisador (Bicudo, 1999). A ATD possibilita múltiplos olhares a partir do fenômeno e consiste em uma metodologia de análise que insere o pesquisador em um processo investigativo de informações que se distancia das tradições históricas e culturais positivistas, que valorizam modos de análises arraigadas na objetividade e na quantificação de dados (Sousa; Galiuzzi, 2018).

Na ATD, a metodologia de análise inicia-se com um processo de desconstrução do texto a ser examinado. Esse texto é o *corpus* e possui o conjunto de informações a serem analisadas mediante um olhar criterioso (Moraes; Galiuzzi, 2006). O *corpus* requer delimitação e análise prudentes, pois representará o agrupamento de informações a ser interpretado *a posteriori* em outras etapas da ATD. Para analisá-lo, parte-se da questão de pesquisa, fragmentando-o em Unidades de Significado (US), processo denominado *unitarização* (Moraes; Galiuzzi, 2006). Após a desmontagem dos textos, cada unidade de significado recebeu um código – processo denominado *codificação* – correspondente a cada resposta analisada.

Concluída a unitarização, deu-se início ao processo de *categorização*. A categorização possibilita uma reorganização das US fragmentadas, dando origem às categorias iniciais que, ao serem reagrupadas de acordo com seus significados semelhantes, propiciam o surgimento de categorias intermediárias. A partir daí, o pesquisador precisa se esforçar em reagrupá-las novamente, produzindo uma (re)interpretação que atinja seu horizonte compreensivo, de modo que emergam as categorias finais acerca do fenômeno investigado (Sousa; Galiuzzi, 2018). As categorias finais caracterizam-se como resultado de um processo dialógico de aprendizagem, pautado nas novas compreensões sobre o *corpus* de análise, iniciado a partir de um movimento de síntese das ideias emergidas acerca de determinado fenômeno, subsidiando a interpretação na construção de metatextos.

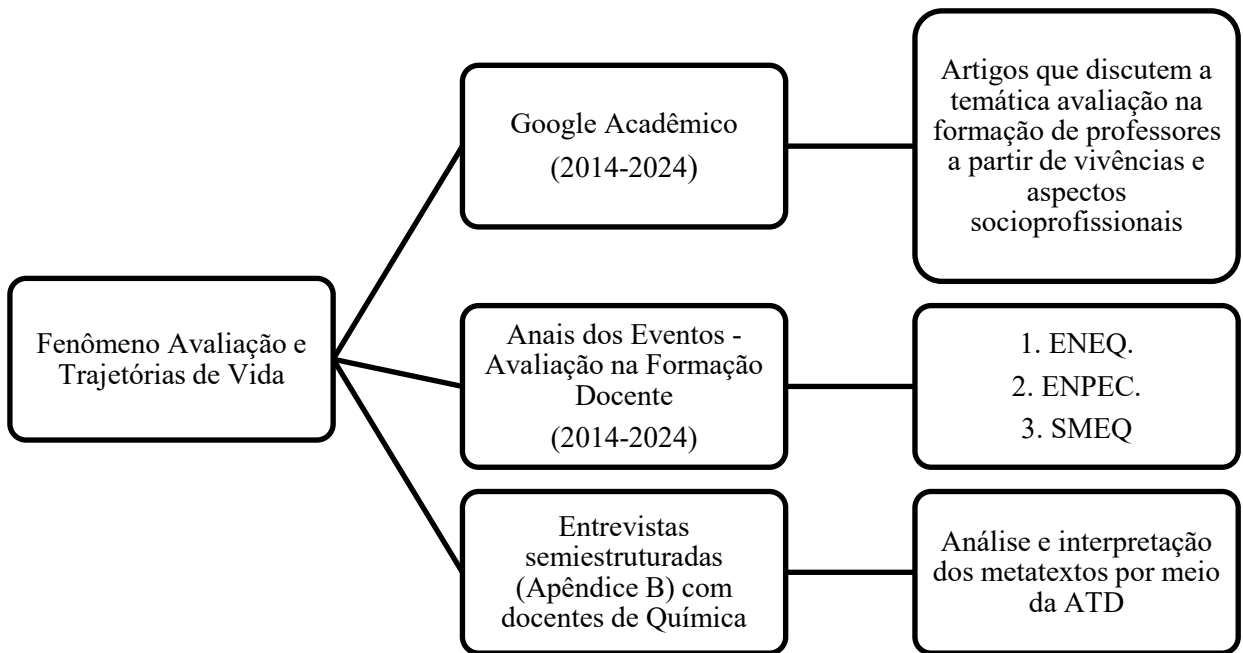
As categorias intermediárias foram identificadas por títulos que contemplavam o conjunto de US pertencentes a cada agrupamento. Após o reagrupamento dessas categorias, por meio da análise dos textos que deram origem às US, obtivemos as categorias finais. Foram

construídos parágrafos-síntese a partir das US reescritas que compunham as categorias finais, em um exercício descritivo que propiciou a elaboração de títulos representativos. Neste trabalho, abordaremos as categorias finais – metatextos – que emergiram das entrevistas com os(as) professores(as) do referido Colégio de Aplicação.

Cabe ainda salientar que a noção de trajetória supera a visão simplista de uma linha do tempo. A pesquisa em questão aborda a construção de sentidos e significados que os(as) professores(as) atribuem às suas experiências, práticas pedagógicas, desafios que emergem das *práxis*, relações com os contextos socioprofissionais e demais fatores que podem impactar na construção de uma concepção sobre a avaliação – fenômeno escolhido para esta investigação. Desse modo, a entrevista foi conduzida com muito cuidado para que as percepções dos(as) participantes pudessem ser coletadas de forma detalhada e configurassem um espaço de revisitação ontológica de suas trajetórias, evidenciando de que forma estas contribuem para o desvelamento do fenômeno avaliação.

Os resultados e a discussão dispostos a seguir apresentam os dados encontrados no Estado do Conhecimento e as categorias que emergiram do *corpus* unitarizado. A Figura 3 sumariza todas as etapas deste percurso metodológico.

Figura 3 – Caminhos percorridos na delimitação da metodologia



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 3 sintetiza, de forma articulada, o caminho metodológico percorrido nesta investigação, evidenciando o movimento contínuo de desconstrução e reconstrução interpretativa próprio da ATD. Tal percurso demarca a postura epistemológica adotada, orientada pelo desvelamento do novo e pela abertura a horizontes compreensivos ampliados por esse movimento de descrição-interpretação dos dados. Assim, a seção que se segue é dedicada à apresentação e à discussão dos resultados obtidos, buscando interpretar os sentidos que emergem do Estado do Conhecimento e das unidades de análise elaboradas.

A partir desse movimento interpretativo, pretende-se contribuir para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Química, evidenciando de que modo os aspectos socioprofissionais influenciam a construção das concepções de avaliação e, conseqüentemente, impactam as práticas avaliativas no contexto escolar. Desse modo, os resultados aqui apresentados representam um convite ao aprofundamento crítico, à reflexão formativa e à ampliação de novas possibilidades interpretativas no campo da Educação em Ciências e da Política Social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A avaliação na formação de professores(as) de Química: O que nos revela o Estado do Conhecimento?

Em um movimento investigativo para encontrar estudos que nos auxiliassem a analisar a influência dos contextos socioprofissionais na concepção de avaliação de professores(as) de Química, a partir de trajetórias de vida, realizamos, *a priori*, uma busca no Google Acadêmico, considerando o recorte temporal dos últimos dez anos (2014-2024). Essa busca teve como objetivo oferecer um suporte inicial acerca da temática, antes da realização do Estado do Conhecimento nos eventos selecionados para análise. O Quadro 2, apresentado a seguir, expõe as pesquisas encontradas.

Os descritores utilizados na busca foram “cultura avaliativa”, “formação de professores”, “trajetórias de vida”, “contextos socioprofissionais”, “avaliação” e “avaliação da aprendizagem”, os quais foram combinados de diferentes formas, resultando nos trabalhos apresentados a seguir.

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no Google Acadêmico

Referência	Breve síntese da investigação	Formato
FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im) pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. Devir Educação , Lavras, MG, v. 7, n. 1, e-708, 2023.	O objetivo deste artigo é investigar as apropriações e experiências escolares relacionadas às práticas avaliativas, promovendo correlações com o desenvolvimento profissional dos docentes. A pesquisa busca compreender como as experiências de avaliação ao longo da formação docente influenciam a prática avaliativa na educação básica, além de cotejar os resultados com as tendências e avanços da literatura científica sobre o tema. O estudo também visa explorar as “heranças formativas” que impactam a constituição da docência e o desenvolvimento profissional dos entrevistados.	Artigo
SANTOS, Wagner; LIMA, Francine Maximiano; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. Movimento , Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-752, 2016.	O objetivo da pesquisa é produzir uma releitura das experiências avaliativas de alunos egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o intuito de evidenciar as transformações na concepção de avaliação da aprendizagem ao longo de sua trajetória, desde a formação inicial até a atuação profissional na Educação Básica. A pesquisa busca compreender como essas experiências influenciam as práticas avaliativas dos professores e discutir a importância da avaliação no contexto educacional, considerando as especificidades da Educação Física.	Artigo

<p>SILVA NETA, Maria Lourdes da; JÚNIOR, Antonio Germano Magalhães. Práticas avaliativas na formação docente: teoria e prática. Horizontes, Itatiba, SP, v. 35, n. 2, p. 38-48, 2017.</p>	<p>O objetivo desta investigação foi compreender as práticas avaliativas dos professores dos cursos de licenciatura. A pesquisa buscou analisar a relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem, além de caracterizar as práticas de avaliação na perspectiva dos estudantes. A investigação se concentrou em identificar como as práticas avaliativas são implementadas e quais são suas implicações para a formação docente.</p>	<p>Artigo</p>
<p>AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; LINS, Carla Patricia Acioli. Práticas avaliativas no contexto da formação inicial de professores: um olhar sobre o estágio supervisionado. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 700-710, 2019.</p>	<p>O artigo avalia criticamente as políticas e práticas de formação de professores, defendendo que essa formação deve ser contínua e integrar teoria e prática. As autoras ressaltam a importância de adaptar a formação às necessidades dos educadores e ao contexto escolar, propondo práticas de avaliação que considerem essas realidades. Além disso, enfatizam a necessidade de promover um diálogo e construção coletiva de saberes na formação docente.</p>	<p>Artigo</p>
<p>SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.</p>	<p>O objetivo do artigo é problematizar a formação docente em avaliação da aprendizagem, evidenciando que muitos professores não recebem a formação técnica e teórica necessária para realizar avaliações eficazes. Isso leva à reprodução de modelos de avaliação que foram utilizados durante sua própria formação, resultando em práticas avaliativas improvisadas e sem validade. O artigo busca refletir sobre os efeitos negativos que essas práticas podem ter sobre o futuro educacional dos alunos, contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais e escolares.</p>	<p>Artigo</p>
<p>CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades. 2014. 354 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.</p>	<p>O objetivo da pesquisa é compreender e analisar os métodos avaliativos utilizados por docentes na escola pesquisada, com foco em identificar aproximações teórico-práticas entre esses métodos e a avaliação formativa. Além disso, a pesquisa busca contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da formação de professores no Brasil, especificamente na Universidade Federal de Uberlândia.</p>	<p>Dissertação</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não foram utilizados descritores específicos da área de Ciências da Natureza ou de Química, para que pudéssemos, neste primeiro momento, ampliar os resultados de busca, uma vez que, em um segundo momento, será realizado um Estado do Conhecimento com foco em eventos na área de Educação Química. Para esse levantamento inicial, foram excluídos

complexidade inerente ao fenômeno investigado. Os termos de maior destaque, especialmente aqueles relacionados ao docente, à prática avaliativa e às dimensões formativas, indicam que o(a) professor(a) emerge como sujeito central na constituição, mediação e ressignificação dos processos avaliativos, reforçando que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, contextual e relacional, e não como um fim em si mesma.

Além disso, o formato intencional da nuvem, em forma de lâmpada, remete simbolicamente à ideia de “iluminar”, relacionando-se à necessidade de aprofundar debates, tensionar significados e ampliar investigações sobre as reverberações do ato de avaliar na vida dos sujeitos e na dinâmica social mais ampla. Ao destacar a polissemia e a profundidade do campo, a imagem sugere que compreender a avaliação demanda ir além do levantamento de instrumentos ou técnicas, exigindo um olhar crítico sobre suas implicações éticas, políticas, culturais e formativas, que perpassam o cotidiano de professores(as) e estudantes.

A avaliação da aprendizagem, enquanto processo formativo e reflexivo, ocupa um espaço central na formação e na prática docente, bem como nos estudos curriculares. Está intimamente relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades dos(as) professores(as), especialmente no que diz respeito à aplicação de metodologias avaliativas que possam efetivamente contribuir para a aprendizagem dos(as) estudantes. A prática avaliativa, no contexto da formação docente, conforme discutido por Ferreira e Carneiro (2023), é influenciada pelas “heranças formativas” que os(as) educadores(as) carregam de suas próprias experiências escolares e formativas. Dialogando com Santos Guerra (2009), podemos dizer que tais heranças nem sempre são advindas de uma formação inicial ou continuada; elas “tatuam a alma” dos(as) profissionais, deixando marcas expressivas nos indivíduos.

Essas heranças formativas não são apenas reflexos das abordagens institucionais às quais os(as) professores(as) foram expostos, mas também resultam de vivências pessoais, muitas vezes marcadas por contextos familiares, profissionais e sociais específicos. O ato de avaliar não se limita a uma técnica pedagógica ou a um conjunto de ferramentas metodológicas; trata-se, antes de tudo, de um fenômeno permeado por construções subjetivas e contextuais, que refletem tanto os modelos de avaliação vivenciados durante a formação quanto as concepções de educação e aprendizagem que os(as) docentes internalizam.

Santos, Lima e Frossard (2016) evidenciam como práticas avaliativas de professores(as) de Educação Física evoluem ao longo da trajetória profissional, sendo profundamente impactadas pelas experiências vivenciadas desde a formação inicial. Os(as) docentes, ao longo da carreira, tendem a reproduzir práticas avaliativas com as quais se familiarizaram, muitas

vezes sem uma reflexão crítica sobre sua implementação. A fenomenologia permite entender que tais práticas não são apenas o resultado de decisões racionais, mas são, de fato, impregnadas por experiências passadas e por interpretações subjetivas do papel da avaliação no processo educativo. Sublinhamos, ainda, que não foram encontradas pesquisas que abordassem histórias de vida e formação em avaliação no contexto da Química, o que demonstra uma lacuna investigativa que necessitamos problematizar.

A reprodução de modelos avaliativos também está interligada às influências familiares e sociais que os(as) docentes experienciam ao longo da vida. A formação do(a) professor(a) não ocorre em um vácuo; ela é moldada pelo contexto familiar e pelas dinâmicas sociais que permeiam a sociedade em que o indivíduo está inserido. Questões sociais e familiares atuam como vetores que influenciam, de maneira efetiva, a forma como os(as) professores(as) percebem e aplicam os métodos avaliativos em suas práticas pedagógicas. Assim, a trajetória de vida do(a) docente, marcada por experiências sociais, familiares e profissionais, é determinante para o desenvolvimento de suas práticas de avaliação, o que reflete diretamente em sua atuação profissional.

Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), ao discutirem as lacunas formativas na avaliação da aprendizagem, destacam a ausência de uma formação técnica e teórica adequada, o que resulta em práticas avaliativas que, muitas vezes, não atendem às necessidades dos(as) estudantes ou não se mostram efetivas na promoção da aprendizagem, indo ao encontro do que defende Mendes (2006). Tais lacunas podem ser exacerbadas por influências familiares e sociais que, ao impor certos padrões e valores, acabam por reforçar práticas tradicionais, muitas vezes ultrapassadas. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser uma ferramenta crítica de promoção de aprendizagem e se transforma em um mecanismo de reprodução de modelos que não questionam as desigualdades presentes nos contextos educativos, contribuindo, assim, para a perpetuação de sistemas educacionais desiguais.

A relação entre família, sociedade e práticas avaliativas dos(as) docentes é uma questão essencial quando se considera a formação de professores(as) em áreas específicas, como a Química. A formação docente nesse campo não se limita ao domínio do conteúdo científico, mas envolve também a internalização de uma série de normas, valores e práticas sociais que moldam a maneira como esses profissionais percebem o processo educativo. Portanto, a formação docente deve ir além da simples transmissão de conhecimento técnico, mostrando-se sensível aos aspectos sociais e familiares que influenciam as trajetórias dos(as) professores(as).

Uma análise fenomenológica dos trabalhos encontrados nos permite interpretar que

os(as) docentes de Química, ao aplicarem suas práticas avaliativas, não o fazem apenas com base em teorias e metodologias aprendidas durante a formação, mas também a partir de uma série de experiências de vida que incluem, de forma fundamental, vivências familiares e sociais que permeiam suas identidades como profissionais da educação.

No processo de formação, muitos(as) docentes enfrentam inúmeros desafios, incluindo a falta de uma articulação integrada entre teoria e prática e a escassez de espaços que possibilitem a reflexão crítica sobre as próprias práticas avaliativas. A integração entre teoria e prática na formação docente é primordial para que os(as) professores(as) possam não apenas aplicar métodos avaliativos, mas também problematizá-los e adaptá-los conforme as necessidades dos(as) estudantes e as especificidades do contexto educacional em que atuam.

O estágio supervisionado, conforme discutido por Azevedo, Almeida e Lins (2019), é um momento importante para que os(as) futuros(as) docentes reflitam sobre essas questões, sendo também uma fase em que as influências familiares e sociais ainda exercem grande impacto, tendo em vista que não dá para separar os conhecimentos discutidos na universidade dos contextos sociais, familiares e profissionais nos quais os(as) licenciandos(as) estão inseridos(as). Santos, Mello e Catão (2021), ao desenvolverem a pesquisa com professores(as) de Química, discutiram a lacuna existente na formação em avaliação no Ensino Superior nesse campo disciplinar, ressaltando a necessidade de discutir o conceito de avaliação e não apenas instrumentalizar as práticas avaliativas, sem uma reflexão das intencionalidades envolvidas na escolha dessas práticas.

A influência das experiências familiares e sociais na formação e na prática docente, especialmente em relação à avaliação, é um ponto central desta análise qualitativa-fenomenológica. A formação docente é um processo que não ocorre isoladamente; ele é permeado por experiências pessoais que podem modelar práticas pedagógicas e avaliativas. As dinâmicas familiares, os contextos sociais e as relações de poder nos contextos educativos desempenham uma função ímpar na maneira como os(as) professores(as) abordam o processo de avaliação. O fluxo de influências sociais e familiares pode tanto enriquecer quanto limitar a prática avaliativa, a depender da capacidade de reflexão crítica e adaptação do(a) docente.

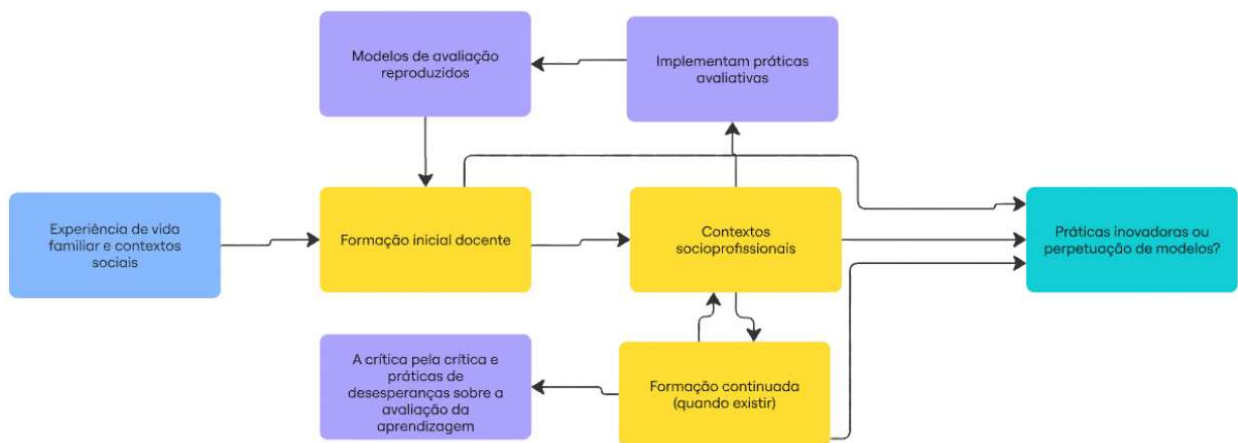
A inclusão das discussões propostas por Silva Neta e Júnior (2017) fortalece esta análise qualitativa-fenomenológica ao trazer à tona a relação intrínseca entre práticas avaliativas e formação docente, especialmente no contexto dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a análise qualitativa pode favorecer com que as práticas avaliativas sejam interpretadas como um reflexo de construções subjetivas, nas quais os(as) docentes vão moldando suas metodologias

a partir das experiências vividas, dos contextos em que estão inseridos(as) e das influências externas que recebem ao longo de suas trajetórias formativas.

A pesquisa de Camargo (2014) também contribui para esta análise qualitativa-fenomenológica ao discutir métodos de avaliação formativa adotados por docentes, particularmente no contexto escolar investigado. A autora se preocupou em identificar aproximações teórico-práticas entre os métodos avaliativos utilizados pelos(as) professores(as) e as abordagens da avaliação formativa, focadas no processo de aprendizagem contínua e no acompanhamento individualizado dos(as) estudantes, em vez de simplesmente medir resultados finais. Entretanto, o estudo não faz uma análise crítico-reflexiva aprofundada das influências sociais, profissionais e familiares no desenvolvimento dessas práticas, ainda que o fenômeno avaliação esteja presente na investigação.

A Figura 5 apresenta uma proposta de correlação entre as relações sociais, profissionais e familiares e as vivências avaliativas docentes, elaborada a partir dos estudos analisados. O esquema apresenta hipóteses dessas relações que podem impactar nos percursos avaliativos implementados pelos(as) docentes e nas visões que possuem sobre a concepção de avaliação.

Figura 5 – Relações entre as experiências familiares, sociais e profissionais e a vivências avaliativas⁷



Fonte: Elaborado pelo autor.

A prática avaliativa na formação docente não deve ser vista apenas como um conjunto

⁷ O fluxograma apresentado é uma reflexão do pesquisador sobre as práticas avaliativas e de seus atravessamentos nos contextos socioprofissionais, familiares e sociais a partir dos estudos encontrados no Google Acadêmico. O fluxograma foi elaborado com o auxílio da plataforma Miro.

de técnicas e estratégias pedagógicas, mas como um fenômeno social e subjetivo que é influenciado por uma gama de fatores familiares, sociais e culturais. A fenomenologia nos permite compreender que as trajetórias de vida dos(as) docentes, suas experiências pessoais e os contextos sociais em que vivem e atuam moldam profundamente as práticas avaliativas que adotam. O fenômeno avaliação, portanto, desponta dessas relações e precisa ser problematizado na prática pedagógica.

Desse modo, a formação docente precisa ser globalizada, crítica e sensível às influências externas que impactam o processo de ensino e de aprendizagem, para que os(as) professores(as) possam aplicar avaliações que, de fato, promovam uma educação mais humana, refletindo as necessidades dos(as) estudantes e as especificidades de cada contexto formativo.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem vai muito além de provas, notas ou conceitos. Quando pensada de forma humanizada, transforma-se em um momento de escuta, acolhimento e compreensão do percurso formativo de cada estudante. Avaliar, nesse sentido, não é classificar ou rotular, mas acompanhar o desenvolvimento, reconhecer avanços, identificar dificuldades e criar possibilidades de aprendizagem.

Uma avaliação humanizada respeita o tempo, a história e as singularidades dos(as) estudantes. Cada discente chega à escola carregando experiências, saberes prévios, emoções e desafios próprios. Quando o(a) professor(a) considera esses aspectos, a avaliação deixa de ser um instrumento controle ou temor e passa a ser um recurso pedagógico a favor da aprendizagem. Conforme Luckesi (2011), avaliar é um ato amoroso, pois implica compromisso com o crescimento do educando, e não com sua exclusão. Nas palavras de Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 229-230, destaque nosso):

A avaliação, portanto, não está no fim, como resultado da aprendizagem, selecionando os mais aptos, mas, sim, o sujeito aprende, se forma, se constrói porque a avaliação está no interior do ato educativo, é ela que garante que o processo de aprender se efetive e é esse processo que torna o aluno sujeito na “feitura” de si mesmo. Para isso, é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos. É a prática da nossa existência se construindo com base na avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro, numa construção social, e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem, assim, outra dimensão. *É diferente, pois propicia avanço, progressão, mudança e a criação do novo.*

Nesse processo, o erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser compreendido como parte natural da aprendizagem. Ao analisar os erros, o(a) professor(a) pode repensar suas

práticas, ajustar estratégias e oferecer intervenções mais significativas. Hoffmann (2014) destaca que a avaliação mediadora promove o diálogo entre professor(a) e estudante, podendo fortalecer a autonomia e a construção do conhecimento de forma contínua.

A família exerce papel fundamental no processo educativo, configurando-se, muitas vezes, como o primeiro espaço de aprendizagem da criança, no qual valores, atitudes e comportamentos começam a ser construídos. Quando a família acompanha a vida escolar, demonstra interesse e mantém diálogo constante com a escola, o(a) estudante tende a se sentir mais seguro(a), motivado(a) e confiante em seu percurso formativo. Essa parceria favorece a compreensão da avaliação não apenas como resultado ou instrumento de mensuração, mas como processo contínuo de desenvolvimento.

Nesse sentido, a presente investigação volta-se para as trajetórias docentes, buscando evidenciar de que modo experiências familiares e contextos socioprofissionais influenciam a construção de concepções e vivências acerca da avaliação na atuação profissional atualmente. Frequentemente, as práticas docentes são analisadas de forma descontextualizada, desconsiderando que os(as) professores(a) são sujeitos históricos, marcados por trajetórias singulares, experiências formativas diversas e pela própria condição humana, que envolve limites, aprendizagens e possibilidades de erro. Reconhecer tais dimensões é essencial para uma compreensão mais ampla e sensível do fenômeno avaliativo.

Quando os contextos familiares associam os processos avaliativos exclusivamente a notas, classificações ou punições, tendem a reforçar sentimentos de ansiedade, medo e desmotivação. Tais percepções podem se prolongar ao longo do percurso escolar e repercutir, posteriormente, na atuação profissional docente. Torna-se, portanto, fundamental que a escola desenvolva ações de orientação junto às famílias, explicitando os objetivos formativos da avaliação e compreendendo-a como parte de um processo contínuo de aprendizagem.

Conforme destaca Libâneo (2013), a integração entre escola e família fortalece o trabalho pedagógico e contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, favorecendo práticas avaliativas mais humanas, reflexivas e contextualizadas – mesmo quando os(as) docentes não tiveram esse apoio em seus próprios contextos familiares. Contudo, o *habitus* deve ser problematizado e modificado em prol de uma avaliação ainda mais centrada no diálogo, rompendo com lógicas neoliberais e classificatórias.

4.2 Almas tatuadas por experiências avaliativas: contribuições outras a partir de Santos Guerra (2009)

Durante minha trajetória no Mestrado em Educação da UFV, deparei-me com o texto de Santos Guerra (2009), que se constituiu como uma das principais fontes de inspiração para esta investigação e como uma das referências deste estudo, tendo em vista que o autor discorre sobre as marcas expressivas que as avaliações podem deixar em um indivíduo.

Assim, com o intuito de compreender o fenômeno avaliação, realizou-se uma busca no Google Acadêmico por pesquisas que utilizaram o referido artigo de Santos Guerra (2009) como possibilidade de identificar novas investigações que dialogassem com o escopo desta pesquisa. De acordo com a plataforma, o artigo apresenta 45 citações.

Após a realização de uma leitura flutuante desse *corpus* de pesquisa, foram selecionados os materiais que tiveram correlações com vivências em avaliação e que pudessem contribuir para a presente pesquisa. O Quadro 3 sumariza os textos selecionados.

Quadro 3 – Artigos que citam os estudos de Santos Guerra (2009)

Referência	Sinopse do trabalho	Formato
<p>OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato; MOREIRA, Maria Alfredo Lopes. “Entre o amor e o ódio”: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 13-28, 2014.</p>	<p>O estudo tem como objetivos principais identificar e analisar as fontes de conhecimento que contribuem para a construção da identidade profissional dos professores, por meio de diálogos e reflexões em um grupo colaborativo, e examinar os significados atribuídos à avaliação das aprendizagens, considerando as experiências dos educadores tanto como alunos quanto como professores. A pesquisa busca compreender como o conhecimento avaliativo é moldado por fatores sociopolíticos e históricos, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas e a formação docente e destacando a complexidade do contexto educacional em que os professores operam.</p>	Artigo
<p>GUERRA, Miguel Ángel Santos. Corazones, no solo cabezas en la universidad.: Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. REDU - Revista de Docencia Universitaria, v. 13, n. 2, p. 7, 2015.</p>	<p>O aludido artigo tem como principais objetivos explorar a importância dos sentimentos no processo de avaliação dos estudantes, destacando que a avaliação deve ser entendida não apenas como um procedimento técnico, mas também como um processo psicológico e ético que considera as emoções dos alunos. Além disso, o autor busca promover a reflexão sobre as práticas avaliativas na universidade, incentivando um diálogo mais aberto e participativo entre docentes e estudantes, e propondo um modelo de racionalidade prática como estratégia para melhorar a avaliação e aumentar o protagonismo</p>	Artigo

	dos alunos nesse contexto.	
VIEIRA, Flávia; BASTO, Olga. Em Busca de uma Avaliação mais Educativa. Revista Meta - Avaliação , Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 98-125, 2013.	Este artigo objetiva promover uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas, defendendo uma abordagem que reconheça a complexidade da avaliação das aprendizagens.	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para esse levantamento, desconsideramos as pesquisas que não se debruçavam sobre análises relacionadas à temática de formação de professores(as), o que resultou na seleção de três artigos. Em virtude do número reduzido de trabalhos incluídos nesta análise, extrapolamos o recorte temporal inicialmente delimitado em dez anos.

Para essa etapa, também foi elaborada uma nuvem de palavras a partir dos resumos de cada um dos trabalhos selecionados, para que pudéssemos visualizar os termos mais frequentes e fazer uma comparação com a Figura 4. Ambas as imagens foram construídas em formato de lâmpada, pelos motivos já descritos. No entanto, observamos que as palavras mudaram e tais mudanças refletem a essência das novas pesquisas analisadas.

De acordo com Orlandín, Simplicio e Galiazzi (2023, p. 6) “as palavras, então, são definidas como sistemas simbólicos imbuídos de significados.” Assim, as palavras não são vazias nem neutras; ao contrário, desvelam novos significados que podem subsidiar novas compreensões sobre o mundo. Pautados nos estudos sobre a ATD – metodologia que também será utilizada na análise das narrativas dos(as) professores(as) de Química entrevistados(as) durante o desenvolvimento desta investigação –, Sousa e Galiazzi (2019, p. 2) discutem que:

Uma de nossas premissas nos estudos da ATD está na palavra como lugar de significados e sentidos sempre passíveis de maior compreensão. Por isso, como pesquisadores, com os poetas e os tontos – como diz Manoel de Barros –, somos compostos pelas palavras que sabemos, usamos, ouvimos, falamos, escrevemos.

Diante do exposto, na Figura 6 emergem novas palavras, como “narrativas”, “experiência” e “estudante” – esta última ocupando o centro da imagem –, diferente da Figura 4, na qual o termo “avaliação” se apresenta como o mais expressivo, de acordo com os resumos analisados. Isso mostra que, no jogo narrativo, a formação dos(as) estudantes assume um papel de destaque quando se discute a avaliação a partir das narrativas docentes, as quais passam a considerar outros parâmetros, entre eles a experiência.

sua classe de Química e na instituição educativa em que atua (Oliveira; Moreira, 2014).

De forma complementar a essas ideias, Ferreira e Carneiro (2023, p. 12) elucidam que:

Ora, se repousa no tempo a variável indispensável à aquisição de saberes/conhecimentos docente, logo a história de vida de cada professor/a, resultante de sua convivência com suas famílias, professores/as e estudantes, da formação profissional e continuada (desenvolvimento profissional), da experiência em sala de aula, dentre outros fatores, constituem-se em questões fundamentais para compreender a profissão docente e as práticas de ensino – em nosso caso àquelas concernentes à avaliação.

Desse modo, os saberes oriundos dessas diferentes possibilidades de socialização – tais como as vivências familiares, os contextos sociais e as interações com colegas de profissão, entre outras – devem ser considerados quando se discute a concepção de avaliação que os(as) docentes carregam consigo. Isso porque tal conceito não é desconexo da vida em sociedade; ao contrário, recebe inúmeras influências que afetam a construção da definição do que se entende por avaliação.

Já Vieira e Bastos (2013, p. 111) enunciam que:

Os discursos teóricos sobre a avaliação tendem a fazer-nos acreditar que há uma forma certa de pensar e fazer a avaliação. Contudo, a experiência educativa enquanto prática reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, parece exigir o abandono de certezas.

Isso demonstra que discutir avaliação é navegar em um mar permeado por incertezas, que demanda conhecimento acerca do *campo* e do *habitus* – conceitos bourdieusianos que podem fornecer indicativos importantes sobre os constructos teóricos que cerceiam a noção de avaliação e que se transpõem para sua instrumentalização na prática pedagógica.

Santos Guerra (2007, p. 113), ao definir avaliação, destaca que:

A avaliação é um fenômeno que permite a revelação de todas as nossas concepções. Mais que um processo de natureza técnica e asséptica, é uma atividade imbuída de dimensões pedagógicas, políticas e morais. Pelo modo como se pratica a avaliação, poderíamos chegar às concepções do profissional que a empreende a respeito da sociedade, das instituições de ensino, da aprendizagem e da comunicação interpessoal.

Esta pesquisa está ancorada na área de concentração “Família, Espaço e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PGPS-UFV), que possui, em seu escopo, os seguintes objetivos de pesquisa:

1) Família, Espaço e Sociedade: Contempla pesquisas que abordam as famílias em suas estruturas, arranjos, dinâmicas e transformações nas diferentes etapas de seus ciclos de vida (infância, juventude, envelhecimento). Aborda as formas de constituição e gestão dos territórios, movimentos e redes sociais, práticas identitárias, relações de poder, conflitos, negociações e formas de atuação dos sujeitos no espaço rural e urbano. Desenvolve estudo

sobre infância e adolescência, juventude, idosos, mulheres, relações geracionais, bem como sobre os direitos de grupos específicos (idosos, crianças, jovens, mulheres etc.) e políticas sociais (trabalho, moradia, saúde, educação), em termos de formulação, gestão e avaliação de políticas, projetos e programas sociais (PPGPS, 2024).

As contribuições de Santos Guerra (2009) extrapolam o campo educacional e dialogam com a aludida área de concentração, tendo em vista que, nesse contexto, a avaliação supera a dimensão tradicional de aferição de resultados. Ela se estende para a análise das concepções que sustentam políticas públicas e sociais, uma vez que as práticas avaliativas afetam grupos específicos e suas interações com instituições sociais, entre elas as instituições educativas e comunidades plurais.

Assim sendo, discutir a avaliação sob a ótica dessa área de concentração é reafirmar a necessidade de incluir dimensões socioprofissionais, familiares e políticas na análise da construção do conceito de avaliação, ainda fortemente enraizado em dinâmicas de poder que afetam identidades profissionais e sociais, bem como as relações entre o indivíduo que avalia e a sociedade em que ele se encontra.

Santos Guerra (2007) afirma que a avaliação pode permitir o desvelamento de concepções do avaliador. Para isso, discorre sobre esferas que a avaliação pode nos permitir inferir sobre quem a emprega, a saber: (i) a natureza da inteligência; (ii) o processo de ensino e aprendizagem; e (iii) a natureza da profissão. No que se refere à natureza da profissão, consideramos crucial destacar que:

[...] se uma pessoa entender que o docente é uma pessoa encarregada de introduzir na cabeça do aprendiz uma série de dados, conceitos, teorias e habilidades, não formulará nenhuma questão a respeito das exigências morais, das relações interpessoais, das dinâmicas sociais implicadas numa forma distinta de entender a profissão (Santos Guerra, 2007, p. 120).

Desse modo, os dados encontrados evidenciam que, ao considerar as narrativas dos(as) docentes sobre a avaliação, torna-se possível compreender não apenas as características daquele(a) que executa a prática avaliativa, mas também os elementos socioprofissionais, familiares, institucionais e políticos que atravessam a constituição de seus modos de avaliar. Os artigos analisados revelam que a avaliação é um constructo permeado por marcas biográficas, expectativas sociais, pressões escolares e políticas educacionais que podem incidir sobre o trabalho docente, influenciando tanto suas concepções quanto suas escolhas metodológicas.

Nesse sentido, como adverte Santos Guerra (2007, p. 122), “uma determinada forma de praticar a avaliação, eminentemente tecnicista, pretensamente neutra, aferrada a medições padronizadas, é pouco sensível às diferenças econômicas, sociais e culturais”, o que reforça a

necessidade de problematizar práticas avaliativas que invisibilizam desigualdades e reduzem a complexidade dos processos formativos. Assim, os resultados apontam para a urgência de compreender a avaliação não como um ato isolado, mas como um fenômeno sociopolítico que demanda reflexão crítica e sensibilidade às condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos.

Ao reconhecer que as práticas avaliativas são atravessadas por condições materiais, políticas educacionais, dinâmicas familiares, trajetórias sociais e identidades docentes, reafirma-se a centralidade dessa discussão para o campo da Política Social. A avaliação, quando analisada a partir das histórias de vida de professores(as) de Química, revela não apenas concepções individuais, mas os modos como desigualdades estruturais, relações de poder, expectativas sociais e políticas públicas atravessam a formação e a atuação profissional.

Compreender a avaliação como fenômeno sociopolítico significa, portanto, compreendê-la como parte de um sistema maior de proteção social, garantia de direitos e produção de desigualdades ou oportunidades. Desse modo, esta pesquisa contribui para a área ao evidenciar que repensar a avaliação – e as influências que a constituem – é também repensar as políticas que estruturam a escola, o trabalho docente e as condições concretas de vida que sustentam ou limitam o desenvolvimento humano e educacional.

4.3 A avaliação na formação de professores(as): O que nos revelam os eventos da Educação Química?

Com o intuito de apresentar os possíveis trabalhos que abarcam a avaliação na formação de professores(as), a partir de um contexto das narrativas no âmbito da Educação Química, realizamos uma busca nos títulos e nas palavras-chave pelo radical “avalia”, derivado do termo “avaliação”, e selecionamos os trabalhos que possuíam correlação com o objeto de estudo aqui delineado.

Executamos uma análise partindo do menor evento (SMEQ) para o maior evento (ENPEC), com o objetivo de desvelar os dados produzidos nessa área específica, buscando compreender o fenômeno no contexto da Educação Química.

O Quadro 4 apresenta a consolidação dos dados encontrados nos anais do SMEQ (2011-2023). O recorte temporal foi extrapolado para que pudéssemos ampliar o campo de busca, uma vez que nem todos os anais se encontram disponíveis para consulta.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados no SMEQ (2011-2024)

Ano	Referências	Palavras-chave	Universidade sede do evento
2011	Sem trabalhos encontrados.		Universidade Federal de Viçosa (UFV)
2013	Sem trabalhos encontrados.		Universidade Federal de Lavras (UFLA)
2015	Sem trabalhos encontrados.		Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
2017	Anais não disponíveis. ⁹		Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
2019	SILVA, Isabela Vieira. Avaliação escolar: análise do percurso trilhado por um grupo de professores de química do ensino médio durante a elaboração deste recurso didático-metodológico. <i>In: Simpósio Mineiro de Educação Química</i> , 5., 2019, São João del-Rei, MG. Anais [...] . São João del-Rei, MG: UFSJ, 2019, p. 601.	Avaliação da aprendizagem escolar. Ensino de Química. Ensino Médio. Instrumentos avaliativos.	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
2021 ¹⁰	MENDES, Olenir Maria; MENDES, Rafael Martins. Autoavaliação X Autonotação: rompendo concepções entre estudantes-professor nas aulas de Química no Ensino Superior. <i>In: Simpósio Mineiro de Educação Química</i> , 6., 2021. Anais [...] . [S.l.]: UFTM, 2021a, p. 26.	Autoavaliação. Aulas de Química. Ensino Superior.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
	MENDES, Rafael Martins, MENDES, Olenir Maria. Avaliar para aprender Química no Ensino Superior: concepções discentes do papel da avaliação. <i>In: Simpósio Mineiro de Educação Química</i> , 6., 2021. Anais [...] . [S.l.]: UFTM, 2021b, p. 27.	Avaliação em Química. Discentes. Ensino Superior.	
2023	Sem trabalhos encontrados. ¹¹		Universidade Federal de

⁹ A comissão organizadora do IV SMEQ informou que não foi possível organizar os anais do referido evento, o que inviabiliza verificar se há trabalhos envolvendo a avaliação e a formação de professores de Química.

¹⁰ O VI SMEQ ocorreu de forma on-line, devido a pandemia de Covid-19.

¹¹ Embora os anais ainda não estejam disponibilizados, realizou-se uma pesquisa nos documentos referentes aos trabalhos aprovados (pôster e trabalho completo) no VII SMEQ, não sendo encontrado o radical “avalia”. As informações sobre o evento permanecem disponíveis e podem ser consultadas em: <https://www.unifal-mg.edu.br/smeq/submissao-de-trabalhos/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

		Alfenas (UNIFAL)
--	--	---------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

O radical “avalia” esteve presente nas diferentes edições do SMEQ. Contudo, os trabalhos identificados possuíam discussões que fugiam do escopo desta investigação. Observou-se a predominância de debates sobre os instrumentos avaliativos, avaliação de jogos educativos e de materiais didáticos, revisões sistemáticas sobre a avaliação em periódicos, bem como análises da Química no ENEM, entre outros assuntos, privilegiando aspectos de natureza conceitual e instrumentalista.

Há, portanto, uma preocupação recorrente com a instrumentalização das práticas avaliativas, contudo, pouco se discute sobre a natureza do conceito de avaliação e o modo como o ato de avaliar se associa a diferentes parâmetros intrínsecos à natureza do(a) docente enquanto ser humano. Ainda assim, nas edições I, II, III e VII do SMEQ, não tivemos trabalhos selecionados, considerando-se a ênfase das discussões mobilizadas nesta pesquisa.

No V SMEQ, organizado pela UFSJ, apenas um trabalho discutiu a avaliação na formação docente, utilizando entrevistas semiestruturadas realizadas antes e depois de uma oficina. Vieira (2019) problematiza as concepções simplistas da avaliação e o forte apelo ao exame que ainda paira no ensino de Química e se populariza entre as práticas docentes. Mendes e Mendes (2021a; 2021b) discutem a avaliação no Ensino Superior, no contexto da Licenciatura em Química. Contudo, as preocupações estão centradas na avaliação formativa, nas concepções de avaliação constituídas a partir de saberes internalizados na formação inicial e nas diferenças entre autoavaliação e autonotação.

Os trabalhos identificados não realizaram pesquisas de natureza narrativa voltadas à compreensão das trajetórias em avaliação dos(as) licenciandos(as) e professores(as) investigados(as), o que representa uma lacuna que ainda merece ser desvelada no campo da pesquisa em Educação Química. Por fim, frisamos que os três trabalhos selecionados foram apresentados no formato de resumo, o que não permite avaliar com profundidade o conceito de avaliação mobilizado.

Com relação aos trabalhos apresentados no ENEQ, consideramos o recorte temporal de 2014 a 2024, com o objetivo de obter um panorama amplo das discussões sobre avaliação e formação de professores(as) de Química. O Quadro 5 apresenta uma síntese dos estudos encontrados. Os anais foram acessados por meio dos endereços eletrônicos disponíveis na

página da Divisão Científica – Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (SBQ).¹²

Quadro 5 – Trabalhos encontrados no ENEQ (2014-2024)

Ano	Referências	Palavras-chave	Universidade sede do evento
2014	Sem trabalhos encontrados		Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
2016	ARRUDA, Cíntia de Abreu; SANTOS, Maria Tatiana da Silva; VIEIRA, Welly Evilly da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química e suas relações com a Avaliação da Experiência. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-11.</i>	Ensino de Química. Avaliação da Aprendizagem e Avaliação da Experiência.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	SILVA, Diana Maria; LARANJEIRA, Jane Maria Gonçalves. Opiniões de futuros profissionais da educação sobre a avaliação formativa vivenciada no processo de ensino-aprendizagem de Química. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-11.</i>	Avaliação. Avaliação formativa. Formação docente em Química.	
	MACENO, Nicole Glock; KMIECIK, Juliana. Reflexões sobre a avaliação no ensino de Química para professores em formação. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-12.</i>	Ensino de química. Avaliação. Linguagem química. Formação de professores.	
	TRINDADE, Cristina Ramos; UHMANN, Rosângela Inês Matos. (Des)caminhos de uma avaliação Educacional. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-9.</i>	Avaliação. Professores em formação. Práticas de ensino.	
2018	Sem trabalhos encontrados		Universidade Federal do Acre (UFAC)
2020 ¹³	SALES, Eliermerson de Souza; AMARAL. Edênia Maria Ribeiro. Análise de atividades avaliativas na formação inicial de professores de química. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de</i>	Avaliação da aprendizagem. Teoria da Atividade.	Universidade Federal Rural do Pernambuco

¹² Os endereços eletrônicos dos anais do ENEQ foram acessados pelo link: <https://www.s bq.org.br/ensino/eneq/>.

¹³ O ENEQ 2020, organizado pela UFRPE, ocorreu de forma on-line em virtude da pandemia de Covid-19.

	Química, 20., 2020, Recife. Anais [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-12.	Formação inicial de professores de química.	(UFRPE) e Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
	COSTA, Mateus Henrique; SANTOS, Jeneffe Ferreira; LEMOS; Girleide Tôres; CORREIA; Giselly Millena da Cunnha; COSTA; Antônio Júnior Araújo; BARBOSA, Maryenne Souza Silvestre. Análise de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química da educação básica. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. Anais</i> [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-10.	Avaliação. Ensino-aprendizagem. Prática docente.	
	SANTOS, Camila; OLIVEIRA, Ivanneide S.; SILVA, Luana C. M.; GOMES, Midiane C.; JÚNIOR, Wilmo E. F. Avaliação e Aprendizagem: Perspectivas de alunos e professores em um curso de licenciatura em química. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. Anais</i> [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-9.	Avaliação. Aprendizagem conceitual. Ensino de química.	
	BARROS, Antônio Edson dos Santos; SILVA, Ana Cristina; LEMOS, Girleide Tôres. Avaliação Formativa: um estudo exploratório sobre as concepções de professores. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. Anais</i> [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-10.	Avaliação. Aprendizagem conceitual. Ensino de química.	
	SILVA JUNIOR; Vladimir Cavalcanti; LEMOS Girleide Torres. Relato de experiência a partir de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química do Agreste de Pernambuco. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. Anais</i> [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-11.	Concepções dos professores. Avaliação da aprendizagem. Ensino de química.	
	MENDES, Rafael Martins; MENDES, Olenir Maria. Eu me avalio e traço metas! Praticando a Autoavaliação discente nas aulas de Química no Ensino Superior. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. Anais</i> [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-12.	Autoavaliação. Discente. Metas.	
2023	SILVA, Isabela Vieira da; AFONSO, Andréia Francisco. A avaliação na formação inicial de professores de química: abordagem e discussão sobre os diferentes tipos e finalidades. <i>In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 21., 2023, Uberlândia. Anais</i> [...]. Uberlândia, MG: UFU, 2023, p. 1-10.	Finalidades da avaliação. Formação inicial de professores. Ensino de Química.	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
2024	BARAÚNA, Rosemeire; FRANCO, Júlia Torres de Deus. A avaliação de conceitos, fatos,	Avaliação. Tipologias de	Universidade Federal do

procedimentos e atitudes no ensino de Química. <i>In:</i> Encontro Nacional de Ensino de Química, 22., 2024, Belém. Anais [...] . Belém: UFPA, 2024, p. 1-11.	conteúdos. Ensino de Química.	Pará (UFPA)
CASTILHO, Viviane Martins; MENDES, Rafael Martins. A prova é o melhor instrumento para avaliar as aprendizagens estudantis? <i>In:</i> Encontro Nacional de Ensino de Química, 22., 2024, Belém. Anais [...] . Belém: UFPA, 2024a, p. 1-12.	Provas de Química. Concepções docentes. Educação Básica.	
NASCIMENTO, Josenaide Pereira do; MÓL, Gerson de Souza. Avaliação com metodologia ativa. <i>In:</i> Encontro Nacional de Ensino de Química, 22., 2024, Belém. Anais [...] . Belém: UFPA, 2024, p. 1-8.	Avaliação da Aprendizagem. Indicadores Educacionais. Estratégias de Ensino.	
CASTILHO, Viviane Martins; MENDES, Rafael Martins. Docentes de química na educação básica: concepções sobre a lógica da avaliação em suas práticas pedagógicas. <i>In:</i> Encontro Nacional de Ensino de Química, 22., 2024, Belém. Anais [...] . Belém: UFPA, 2024b, p. 1-12.	Lógica avaliativa. Educação Básica. Docentes de Química.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O XVII ENEQ, organizado pela UFOP, disponibiliza os anais em um único arquivo em formato PDF, o que dificulta a realização de levantamentos do tipo Estado da Arte, Estado do Conhecimento ou Revisão Sistemática de Literatura. Ainda assim, baixamos o documento e buscamos pelo radical “avalia”, com o objetivo de encontrar trabalhos que dialogassem com o escopo desta investigação. Apesar das 3.193 menções do radical indicado em um documento de 5.528 páginas, nenhum trabalho se enquadrava na temática analisada nesta pesquisa.

O XVIII ENEQ, sediado em Florianópolis e organizado pela UFSC, retornou quatro trabalhos que discutem o conceito de avaliação na formação de professores(as) de Química. Embora não realizassem pesquisas centradas em trajetórias de vida, os trabalhos buscaram problematizar os conceitos de avaliação. O trabalho de Arruda *et al.* (2016) foi incluído, uma vez que discute a avaliação da experiência, tendo como objeto de estudo estudantes do Ensino Médio do município de Vitória de Santo Antão (PE) e da cidade de La Plata, na Argentina. Em ambos os contextos investigados, os(as) estudantes relatam que sentem falta de acolhimento, e os autores demarcam que:

[...] o professor precisa rever suas práticas de ensino e de avaliação, não sendo uma autoridade cerrada dentro da sala de aula, mas abrindo espaço para ouvir seus estudantes e buscar compreender de que forma o processo está ocorrendo. Por conseguinte, acredita-se que só quando as atitudes cidadãs passarem a ser

uma constante no espaço escolar e principalmente, em sala de aula, por todos aqueles que fazem parte do dia a dia do fazer escolar, é que se terá uma geração de cidadãos participativos, pois educar não é apenas instruir, mas oferecer subsídios que prepare para a vida (Arruda *et al.*, 2016, p. 4).

É notável a importância de uma prática avaliativa pautada no acolhimento e em uma avaliação que considere a experiência dos(as) estudantes. Nesse sentido, Arruda *et al.* (2016, p. 4-5) recorre a três pressupostos básicos da avaliação da experiência: “(i) avaliação como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem; (ii) o caráter mutável das concepções e (iii) avaliação como instrumento de transformação”. Entretanto, não foram considerados aspectos socioprofissionais, familiares, sociais, políticos e culturais que enlaçam a vida do avaliador e que podem contribuir para a construção dessa experiência e, em consequência, afetar na construção da definição de avaliação.

Silva e Laranjeira (2016) trabalham no plano das percepções de licenciandos(as) sobre a avaliação e discutem a dicotomia aprovação/reprovação. Já Maceno e Kmiecik (2016) abordam fatores que não são levados em consideração pelos docentes no que tange à ontogênese da vida escolar do licenciando em situações de avaliação. Nesse ponto, chamamos a atenção para a responsabilização do docente pelas estratégias avaliativas classificatórias e tradicionais que implementa, dado que tais práticas podem ser desenvolvidas de forma inconsciente (Santos; Mello; Catão, 2021), sobretudo quando reflexões ontológicas a respeito da temática da avaliação não foram realizadas em suas experiências formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Trindade e Uhmman (2016) discutem os modelos de avaliação existentes e suas potencialidades nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, é importante apontar que todos os trabalhos apresentados recorrem à estratégia avaliativa de aplicação de questionários e nenhum deles investiga a avaliação do ponto de vista das trajetórias de vida de discentes ou docente, de modo que outros parâmetros, além dos formativos, possam ser desvelados a partir das vozes desses indivíduos.

No XX ENEQ, seis trabalhos foram selecionados por refletirem sobre a avaliação na formação de professores(as) de Química. Todavia, tais estudos discutem concepções prévias de avaliação (Barros; Silva; Lemos, 2020; Costa *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2020; Silva Junior; Lemos, 2020), autoavaliação (Mendes; Mendes, 2020) e práticas avaliativas a partir da Teoria da Atividade, apoiada nos estudos de Engeström e Leontiev (Sales; Amaral, 2020). Pautados, em sua maioria, na análise de questionários, esses trabalhos promovem reflexões sobre a avaliação, mas ainda ficam presos nos modelos existentes e não movimentam perspectivas de mudanças plausíveis sobre o ato de avaliar na percepção dos atores sociais investigados.

Em relação ao XXI e ao XXII ENEQ, realizados após a pandemia, em Uberlândia (MG) e Belém (PA), respectivamente, obtivemos poucos trabalhos que discutem temáticas que vão ao encontro do escopo desta investigação. No XXI ENEQ, Vieira e Afonso (2023) discutem concepções prévias de avaliação por licenciandos(as) e apontam a ausência de uma formação específica em avaliação na Licenciatura em Química – o que também é constatado por Santos, Mello e Catão (2021), no âmbito da pesquisa realizada com licenciandos(as) em Química na UFV. Assim, para superar visões simplistas acerca do ato de avaliar, urge a necessidade de espaços que valorizem as narrativas dos(as) licenciandos(as) sobre a avaliação e promovam ações voltadas aos fatores por eles(as) levantados sobre práticas avaliativas de ensino.

No último ENEQ analisado, sediado na UFPA, Castilho e Mendes (2024a) desenvolvem reflexões sobre a prova enquanto instrumento avaliativo e discutem a lógica subjacente à avaliação no âmbito das práticas pedagógicas (Castilho; Mendes, 2024b). Baraúna e Franco (2024) abordam a avaliação na perspectiva da dimensão de conteúdos, englobando aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, porém, debruçam-se em discussões mais gerais sobre a avaliação, sem aprofundar como os processos avaliativos encontram-se associados a cada um dos conteúdos mencionados. Por sua vez, Nascimento e Mól (2024) discutem a avaliação valendo-se de metodologias ativas, ou seja, a preocupação da discussão está centrada na lógica da instrumentalização dos processos avaliativos.

Se considerarmos o estudo de Chuieire (2008, p. 52), temos que:

[...] podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá em um vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

O mundo, o cotidiano, as práticas socioprofissionais, os atores sociais e as questões culturais e familiares podem afetar a forma como a avaliação é executada nas instituições, porém, tais fatores não foram observados nos trabalhos analisados nos eventos SMEQ e ENEQ.

Diante disso, dando continuidade à pesquisa do Estado do Conhecimento, lançamos reflexões para os anais do ENPEC, evento de caráter bianual que congrega professores(as) da área de Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia e áreas correlatas). Para este estudo, serão consideradas apenas as pesquisas que dialoguem com o fenômeno da avaliação na formação de professores(as) de Química, conforme critérios já explicados anteriormente.

Quadro 6 – Trabalhos encontrados no ENPEC (2015-2023)

Ano	Referências	Palavras-chave	Universidade sede do evento
2015	Sem trabalhos encontrados		Sem instituição vinculada ¹⁴
2017	Sem trabalhos encontrados		Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2019	DEUS, Thiago Cardoso; GUIMARÃES, Miriã Lopes. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: concepções de professores de um curso de Licenciatura em Química. <i>In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 12., 2019, Natal. Atas [...]. Natal: UFRN, 2019, p. 1-7.</i>	Avaliação. Química. Licenciatura.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	SALES, Eliemerson de Sousa; VIANA, Kilma da Silva Lima; CUNHA, Kátia Silva. Metodologias, práticas de ensino e avaliação: o que dizem os egressos da formação inicial de professores de Química. <i>In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 12., 2019, Natal. Atas [...]. Natal: UFRN, 2019, p. 1-6.</i>	Formação de professor de química. Discurso. Avaliação. Ensino e aprendizagem.	
	CARVALHO, Lucelma Pereira; SILVA, William Daniel Alves Bezerra; MELO, Anny Margaret Fernandes; OLIVEIRA, Márcio Rubens. <i>In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 12., 2019, Natal. Atas [...]. Natal: UFRN, 2019, p. 1-7.</i>	Avaliação da aprendizagem. Concepções de avaliação. Papel do erro.	
2021 ¹⁵	Sem trabalhos encontrados.		ABRAPEC (On-line)
2023	Sem trabalhos encontrados.		Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O radical “avalia” está presente em todas as edições do ENPEC, em diferentes perspectivas, tais como avaliação da aprendizagem, avaliação em larga escala, avaliações externas, entre outras derivações no campo da pesquisa em avaliação no Ensino de Ciências da Natureza. Tal diversidade evidencia a pluralidade investigativa inerente a esse campo. A preocupação com a instrumentalização também é recorrente no evento, que reúne pesquisas envolvendo avaliação com a utilização de mapas conceituais, atividades experimentais, jogos lúdicos e revisões sistemáticas de literatura.

¹⁴ O evento foi organizado pela ABRAPEC, na cidade de Águas de Lindóia, em São Paulo.

¹⁵ O ENPEC 2021 foi realizado de forma remota, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Boldarine, Barbosa e Annibal (2017) salientam a complexidade da pesquisa no campo da avaliação. Costa (2020), em um estudo com narrativas de licenciandos(as) em História da UFV, aponta que as concepções de avaliação variam de acordo com os contextos de escolarização, formação inicial e atuação profissional. Entretanto, não relatam parâmetros envolvendo aspectos socioprofissionais, culturais, familiares e sociais na constituição das aprendizagens sobre avaliação.

O resultado do levantamento realizado no ENPEC é uma surpresa, visto que apenas três trabalhos puderam ser enquadrados no escopo desta investigação sob a perspectiva de formação de docentes de Química. O ENPEC é um evento de alto prestígio na comunidade de educadores(as) em Ciências. Uma das hipóteses é que a maioria dos educadores(as) químicos(as) possuem uma participação mais expressiva no ENEQ, vinculado à Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), o que pode explicar o resultado encontrado.

O trabalho de Deus e Guimarães (2019), ao realizar um levantamento das práticas avaliativas de professores(as) de Química em uma cidade goiana, aponta para a necessidade de uma formação continuada em avaliação, sobretudo diante de práticas enraizadas em um viés de mensuração e de classificação. Sales, Viana e Cunha (2019) discutem sobre a distância entre teoria e prática e as dificuldades oriundas desse distanciamento para lidar com a complexidade das práticas educativas, principalmente as de avaliação. Carvalho *et al.* (2019), por sua vez, defendem a necessidade de uma revisão da formação inicial no que tange aos aspectos avaliativos, reafirmando também a necessidade da formação continuada.

Embora tais trabalhos discorram sobre concepções de avaliação e aponte fragilidades formativas, não realizam investigações de natureza narrativa que explorem as trajetórias de discentes e docentes, tampouco desvelam novos parâmetros sobre a natureza das concepções de avaliação que os indivíduos investigados podem possuir.

Em um estudo sobre avaliação formativa realizado, Bell e Cowie (2001) apontam características desse tipo de avaliação, que permeia a avaliação da aprendizagem e pode ser transcendida para outras modalidades avaliativas, afetando a própria concepção desse conceito. As nove características sintetizadas no Quadro 7, a seguir, englobam fatores que compõem a natureza da avaliação formativa que, pautados nos trabalhos levantados, não são considerados na formação inicial e continuada de professores(as) de Química.

Quadro 7 – Nove características da avaliação formativa

Características	Breve descrição
Responsividade	Caráter adaptativo da avaliação respondendo às necessidades formativas de quem dela necessita. É importante ter um equilíbrio entre as necessidades individuais e as demandas curriculares.
Fontes de informação	A avaliação formativa depende de muitas evidências, observações, interações verbais e não verbais.
Processo tácito	Muitos professores-avaliadores não estão cientes da avaliação que empregam. Há uma falta de consciência.
Conhecimentos e experiências profissionais	Os professores-avaliadores recorrem a conhecimentos que possuem acerca da avaliação.
Parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem	Parte intrínseca ao processo educativo. A avaliação não ocorre de forma desfragmentada.
Realizada por professores e estudantes	Professores e estudantes participam dos processos avaliativos.
Natureza contextual	Fatores contextuais influenciam as decisões sobre o ato de avaliar nas práticas de ensino.
Dilemas	Situações complexas e desafiadoras emergem constantemente na prática educativa, exigindo ações pautadas nos saberes sobre a avaliação do docente.
Propósitos da avaliação formativa	A avaliação tem objetivos que dependem de contextos, metas com os processos de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Bell e Cowie (2001).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 6, concordamos com Costa (2020, p. 25) quando afirma que:

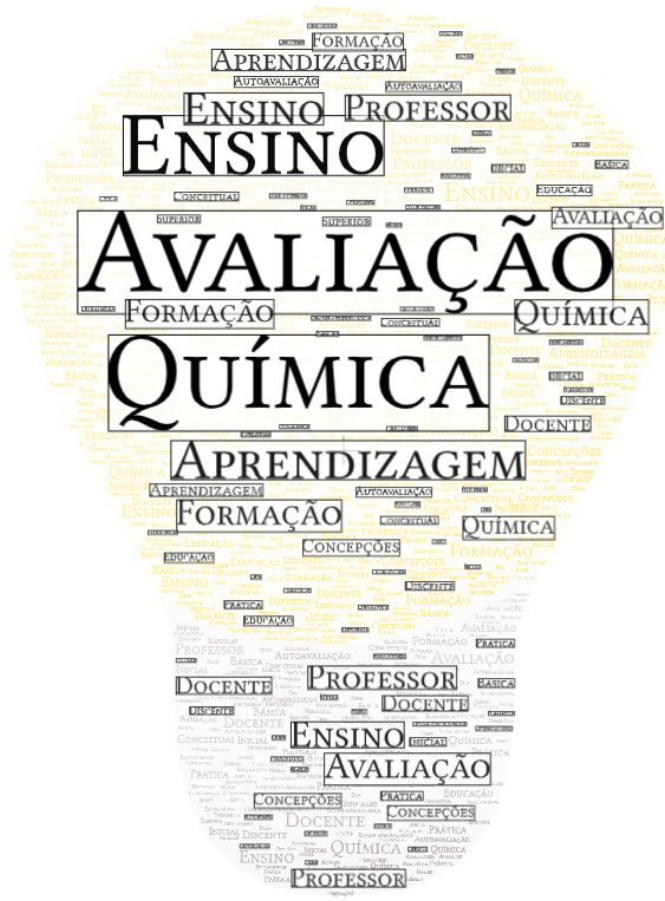
Pensamos que identificar a concepção de avaliação dos estudantes como um produto seja o mesmo que buscar compreender o rio pela sua desembocadura. Para se compreender um rio, faz-se necessária a busca pelos seus afluentes, a exploração do seu percurso e de cada movimento que possa influenciar na sua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

Assim, nesta pesquisa, os afluentes para a concepção de avaliação estão sendo considerados e o movimento busca trazer novos afluentes para compor a compreensão da avaliação que não resultará em apenas em um rio, mas um mar de possibilidades que contribuem

para a concepção do termo da avaliação. Isso ocorre, pois, existem vários fatores que afetam esta concepção e que precisam ser considerados na análise da construção deste termo.

Da análise do SMEQ, ENEQ e ENPEC, 21 trabalhos foram selecionados com discussões que mais se aproximam com os objetivos traçados para essa pesquisa. Assim, de posse de todas as palavras-chave, realizamos uma nuvem de palavras com todos esses trabalhos para que pudéssemos evidenciar os termos mais expressivos nestas investigações. A Figura 7 apresenta os dados em formato de lâmpada, figura escolhida para as nuvens de palavras presentes nesta investigação e que pode indicar que sempre teremos novos caminhos para desbravar na esfera da avaliação da aprendizagem.

Figura 7 – Nuvens de palavras dos trabalhos selecionados em eventos de Ensino de Química



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 7 expõe o que já era esperado, tendo em vista a nuvem de palavras elaborada a partir dos resumos dos artigos selecionados anteriormente. O foco dos trabalhos está na avaliação, e não no processo, na experiência, na trajetória, nos(as) estudantes ou na formação humana, entre outros termos que poderiam emergir dessas investigações. Assim, embora a

avaliação seja intrínseca à prática pedagógica e deva estar presente, outros fatores também precisam ser considerados para que possamos ter uma prática avaliativa que caminhe na busca da formação de cidadãos por meio do conhecimento químico, em uma perspectiva humana e emancipatória.

Também foram analisadas as principais referências no campo da avaliação e da avaliação no ensino de Química utilizadas nos trabalhos selecionados, e nomes clássicos da área, como Luckesi, Hoffmann, Villas Boas, despontaram como os mais frequentes. Nenhuma das referências é específica da Educação Química, o que demonstra que ainda temos um longo caminho a trilhar nesse campo disciplinar. A Tabela 1, apresentada a seguir, reúne os dados encontrados.

Tabela 1 – Autores mais usados nos trabalhos com o descritor “avalia” selecionados

Autores em avaliação utilizados pelos trabalhos apresentados nos congressos	Frequência
Cipriano Luckesi	14
Jussara Hoffmann	12
Benigna Villas Boas	06
Celso de Vasconcellos	04
Regina Célia Haydt	04
Philippe Perrenoud	03
Carlos Alberto Ferreira	03

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em busca de obter uma visualização mais interpretativa dessas referências, elaboramos uma nova nuvem de palavras, apresentada na Figura 8, construída a partir dos títulos dos estudos e pesquisas citados nas referências dos 21 trabalhos selecionados para esta investigação. Essa representação da nuvem de palavras pode desvelar novos significados, tendo em vista a importância que cada palavra assume quando interpretada sob um viés qualitativo-fenomenológico.

4.4 As histórias de vida e as vivências avaliativas: um olhar para os perfis dos(as) docentes investigadas(as)

As histórias de vida e as vivências avaliativas dos(as) professores de Química são marcadas por percursos pessoais, acadêmicos e profissionais que se entrelaçam com a forma como ensinam e avaliam seus(suas) estudantes. Cada docente carrega memórias de quando foi estudante, influências de antigos mestres, desafios enfrentados no início da carreira e aprendizagens construídas ao longo dos anos de prática pedagógica.

Antes de avançarmos para a análise dos metatextos que emergiram desta investigação, torna-se imprescindível caracterizar o perfil dos(as) docentes participantes. Para preservar a identidade dos sujeitos e garantir o sigilo ético da pesquisa, os(as) quatro professores(as) de um Colégio de Aplicação que compõem o *corpus* deste estudo serão identificados(as) pelas codificações P1, P2, P3 e P4, sem qualquer marcação de gênero associada às falas. Essa opção metodológica visa assegurar o anonimato e evitar possibilidades de identificação indireta, mantendo a integridade ética necessária às pesquisas que envolvem narrativas e trajetórias de vida no campo educacional. Cabe reiterar que o Colégio possui quatro docentes efetivos do domínio curricular investigado. Assim sendo, a pesquisa contemplou a totalidade dos docentes da área de Química.

A análise das quatro transcrições obtidas junto aos(as) docentes participantes (P1 a P4) revela perfis singulares, constituídos por experiências familiares, escolares, profissionais e afetivas que atravessam suas histórias de vida e se expressam diretamente em suas concepções e práticas avaliativas. Cada docente apresenta um percurso particular, mas todos compartilham vivências que dialogam com desigualdades estruturais, com redes de apoio construídas ao longo da infância e da juventude e com as exigências e tensões próprias do campo socioprofissional da docência, especialmente no ensino de Química. As narrativas evidenciam que suas identidades profissionais não foram constituídas apenas nos espaços formais de formação, mas também nas relações familiares, nas expectativas escolares, nos marcadores sociais e nas experiências emocionais que deixaram marcas expressivas – positivas e negativas – e que agora reverberam em suas ações pedagógicas.

Com o intuito de preservar o anonimato e evitar a identificação dos(as) investigados(as), optou-se por suprimir informações específicas sobre suas trajetórias formativas. Ainda assim, é possível afirmar que todos possuem graduação em Licenciatura em Química e formação em nível de pós-graduação na área, sendo que a maioria apresenta doutorado no referido campo

disciplinar. Dessa forma, evidencia-se que esses profissionais possuem uma sólida formação técnico-científica, acompanhada de uma experiência docente superior a dez anos, construída em diferentes instituições educativas. Tal percurso lhes confere repertórios diversificados e maturidade profissional para problematizar a avaliação em suas práticas e contextos de atuação.

O docente P1 revelou, ao longo de sua narrativa, uma trajetória marcada por valores familiares que reforçaram a disciplina, o esforço e a responsabilidade desde a juventude. Esses elementos aparecem quando destaca que seus pais sempre acreditaram na educação como via de ascensão e estabilidade, afirmando: *“Eles sempre acreditaram que a única coisa que poderia me dar alguma segurança pra eu ter a minha vida adulta seria uma profissão com nível superior. Então, eles sempre me incentivaram a fazer faculdade”*. Essa orientação familiar ao esforço e ao compromisso também se expressa quando relata ter trabalhado de maneira intensa antes de ingressar no serviço público: *“Eu era professor de cursinho. Dava em torno de 70 aulas por semana, umas 40 eram em cursinho”*, evidenciando uma disposição profundamente enraizada para o trabalho árduo e para o cumprimento rigoroso de suas responsabilidades profissionais.

No que diz respeito à formação escolar e às práticas de avaliação que vivenciou, P1 reconhece ter sido formado em um modelo tradicional de ensino, pautado em provas e em processos avaliativos rígidos. Ele afirma: *“Acho que a minha formação é meio tradicional. [...] a gente verifica, através de uma avaliação, se a gente alcançou a habilidade [...] através do método avaliativo, que hoje ainda são as provas”*. Essa herança formativa produz uma relação ambivalente com a avaliação: de um lado, o reconhecimento de que instrumentos tradicionais nem sempre representam o que se constrói durante o processo; de outro, a permanência desses modelos em sua prática cotidiana, devido às pressões institucionais e sociais. Ele próprio indica essa tensão: *“O instrumento avaliativo, que é a prova, eu acho que não condiz com o que a gente quer construir ao longo das aulas”*, revelando um movimento de crítica e, simultaneamente, de permanência no modelo tradicional, devido às expectativas das famílias e da escola.

A narrativa de P2 é atravessada por experiências familiares marcadas por apoio emocional, incentivo aos estudos e valorização da educação como meio de ascensão social. Ele lembra que cresceu em um contexto no qual *“meu pai era bancário, minha mãe era dona de casa. Então, eu acho que eles deram sempre muito incentivo, muito valor para a gente estudar”* e que, ao observar o percurso dos irmãos mais velhos, *“quando chegou a minha vez, foi uma coisa meio que natural. Eu nunca me questioneei sobre isso”*. Diferentemente de P1, P2 descreve

uma trajetória escolar marcada por uma “*boa formação antes da universidade*”, afirmando que “*eu me considero que eu tinha uma boa formação antes da universidade*” e, mais tarde, por experiências profissionais que o levaram a optar conscientemente pela docência em Química: “*A partir daí, eu tirei a licenciatura e, logo depois, então, teve o concurso [...] então, a partir daí, né? Eu me tornei um licenciado em Química, né? Um professor de Química*”.¹⁶

Em sua prática docente atual, P2 revela uma concepção de avaliação fortemente articulada à aprendizagem efetiva e ao cuidado com os estudantes. Embora reconheça que, durante boa parte da carreira, a avaliação esteve ligada a uma lógica conteudista típica de cursinho – “*a avaliação foi exatamente o que é posta [...] foi ver o que o aluno está entendendo, está percebendo, está retendo da matéria*” –, ele ressignifica esse lugar ao diversificar instrumentos e estratégias. No Colégio de Aplicação, destaca que apenas metade da nota é fixada por prova e que “*os outros dez pontos, você pode cobrar do jeito que você quiser*”, espaço no qual tem buscado “*criar algumas maneiras diferentes*”, como “*avaliação online*”, “*trabalho*” e “*casos de ensino*”.

Sua postura mostra abertura ao diálogo com os estudantes: “*Já aconteceu, às vezes, de eu propor dois trabalhos para deixar o menino escolher o que ele quer fazer*” e também de “*mudar a forma de avaliação porque os estudantes questionaram alguma coisa e não se sentiram à vontade naquela forma de avaliação*”. Tal sensibilidade aparece, ainda, na preocupação em evitar que a avaliação seja opressiva, especialmente no laboratório, ao defender que “*o laboratório não pode ser uma coisa de opressão. O laboratório tem que ser a parte mais gostosa da matéria*”.¹⁷ Ao mesmo tempo, P2 demonstra forte preocupação com a justiça e com o impacto subjetivo da avaliação, pois admite o desconforto quando percebe que uma prova ficou “*um pouquinho mais difícil*”, já que isso “*penaliza aqueles alunos que estudaram bem [...]. E avaliação não é para penalizar*”. Sua fala revela reflexão, abertura ao diálogo e uma postura ética que reconhece o peso da avaliação na vida emocional e acadêmica dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que considera as pressões familiares e institucionais de um contexto em que “*existe uma cobrança muito grande [...], que chega, às vezes, até a ser um pouco excessiva*”.

O perfil de P3 apresenta contrastes claros entre a formação escolar tradicional que

¹⁶ O(A) entrevistado(a) P2 ressalta essa passagem por possuir formação em bacharelado em outra área, distinta da Química. Contudo, por ter muito conhecimento na área de Química, era chamado para lecionar em colégios privados da cidade. Assim, fez uma formação pedagógica na área e passou no concurso público para docente de Química, profissão que exerce até os dias atuais.

¹⁷ As aulas de Química, no Colégio de Aplicação investigado, possuem parte teórica e prática, sendo a prática lecionada no laboratório de Química da instituição.

vivenciou e a postura crítica que construiu na vida adulta. Ao lembrar do irmão que estudou em uma Escola Família Agrícola, afirma que, ao corrigir provas, *“a prova tinha que ser diferente e a aula tinha que ser diferente, apesar que era o mesmo conteúdo, mas eles eram públicos completamente diferentes”*, reconhecendo que origem social, escola e projeto de vida produzem relações distintas com o conhecimento. A cena em que o irmão questiona o estudo de mecânica – *“ele falou assim, ‘mas pra que que eu tô estudando isso?’ (...). E (sic) realmente não fazia diferença na vida dele”* – torna-se um marco em sua compreensão de como as exigências escolares podem ignorar sentidos concretos para determinados estudantes. Essas memórias, em vez de empurrá-la para práticas avaliativas rígidas e excludentes, alimentam uma sensibilidade maior às desigualdades e às diferentes trajetórias de vida dos(as) estudantes.

Essa sensibilidade aparece quando P3 afirma que considera o perfil de cada turma e de cada estudante ao avaliar: *“Quando eu ia corrigir uma prova dos meninos da agricultura, eu tinha que fazer, ‘olha, esse menino aqui tem esse perfil”*, mostrando a preocupação em não aplicar um mesmo modelo de prova de forma cega. Sua narrativa também evidencia o compromisso com práticas mais humanizadas, atentas às vulnerabilidades emocionais dos(as) estudantes: *“Têm muitos alunos que ficam extremamente ansiosos com as provas, que sofrem com as provas”*, relata, ao mencionar casos de alunas que chegam à segunda chamada acompanhadas pela mãe, em estado de grande tensão. Em resposta, P3 procura diversificar instrumentos e abrir espaço ao diálogo: *“Eu acabo conversando com os alunos sobre o modo de fazer avaliação, os critérios de avaliação”* e, em determinadas disciplinas, *“nós fizemos avaliações diferentes (...). Não fizemos prova. Nós fizemos avaliação por seminário, (...) por relatório, (...) por lista de exercício”*. Ao sintetizar que *“o contexto [...] da escola e do aluno [...] vai influenciar o processo de avaliação como um todo”*, P3 deixa explícito que deseja uma avaliação que considere ritmos, histórias e condições de vida, uma avaliação menos punitiva e mais ligada ao cuidado, ao desenvolvimento e à inclusão.

O docente P4 apresenta um percurso pessoal e profissional marcado por rupturas, reconstruções e forte autocrítica, o que molda profundamente sua compreensão sobre avaliação. Sua trajetória formativa revela experiências dolorosas, especialmente durante sua vida escolar e acadêmica. P4 descreve, por exemplo, cobranças desproporcionais, como quando afirma ter sido marcado(a) por professores(as) que *“cobravam a coisa assim... cantinho de livro, rodapé de livro”*, o que o(a) traumatizou e o(a), hoje, a evitar práticas semelhantes em sua docência: *“Eu fiquei traumatizado(a) com isso, sim... são coisas que eu não faço nunca na minha disciplina”*. Assim, vivências de inadequação e injustiça o(a) conduzem a uma postura crítica,

sensível e intencionalmente oposta àquela que um dia o(a) feriu. Reconhece a avaliação como um processo que não pode reduzir o(a) estudante a um número e critica a lógica tradicional que quantifica, mas não compreende: “*A avaliação escrita... não consegue expressar aquilo que, de fato, o aluno é*”. Seus relatos revelam um(a) docente que compreende a avaliação como prática ética, cultural e emocional.

Ao mesmo tempo, P4 ressignifica tais experiências, transformando-as em práticas avaliativas mais dialógicas, humanizadas e flexíveis. Afirma que se recusa a reproduzir modelos punitivos ou competitivos: “*Eu não gosto... tem professor que quer descontar nos alunos. Jamais, jamais, nunca fiz isso*”. Sua postura é marcada pela preocupação genuína com o bem-estar emocional dos(as) alunos(as); relata, por exemplo, situações em que estudantes passaram mal durante provas e sua reação foi acolhedora: “*Eu dei outra chance pra ele... para mim é um processo educativo, não é um processo de punição*”. Além disso, demonstra abertura ao diálogo avaliativo, ouvindo constantemente a turma e até mesmo envolvendo membros da família para equilibrar expectativas: “*Meu filho mesmo fez minhas provas várias vezes, para ver se eu estava pegando pesado*”. Esse conjunto de práticas e reflexões demonstra que P4 enxerga a avaliação como um espaço de negociação, cuidado e construção coletiva – uma ruptura consciente com o passado e um compromisso com uma docência que humaniza.

A análise articulada dos quatro perfis evidencia que as concepções de avaliação dos(as) docentes não podem ser compreendidas apenas como posicionamentos pedagógicos isolados, mas como expressões de trajetórias marcadas por condições familiares, sociais e institucionais que atravessam suas experiências formativas e profissionais. Nesse sentido, o que emerge das narrativas é um conjunto de disposições socialmente constituídas, que podemos denominar de *habitus avaliativos*, revelando como cada professor(a) foi interpelado(a) por formas de controle, disciplina, incentivo ou sofrimento vivenciadas na escola e no núcleo familiar. Essa constatação situa a avaliação no campo ampliado da Política Social, uma vez que as práticas avaliativas escolares se articulam com políticas educacionais, dispositivos de regulação e mecanismos de responsabilização que configuram modos de ser docente e de produzir valor social no interior da instituição escolar.

Ao mesmo tempo, os relatos mostram que a avaliação funciona como um dispositivo de produção e distribuição de oportunidades educacionais, dialogando diretamente com análises clássicas da Política Social sobre o papel das instituições na reprodução ou mitigação das desigualdades. Como argumentam Bourdieu e Passeron (2023), processos avaliativos aparentemente neutros operam como mecanismos de legitimação simbólica, reforçando capitais

culturais já distribuídos de forma desigual entre as famílias. Nos relatos dos(as) docentes, isso se evidencia quando mencionam a forte pressão familiar por resultados, o peso das provas externas e a expectativa de desempenho vinculada à reputação do Colégio de Aplicação. Esse cenário alinha-se também às análises de Dubet (2004), que discute a meritocracia escolar como um sistema de justiça ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que promete equidade por meio do esforço individual, produz sofrimentos, culpabilização e experiências de fracasso profundamente subjetivas.

Além disso, autores como Afonso (2010) e Santos, Pereira Junior e Oliveira (2018) têm demonstrado que a cultura de responsabilização docente e a performatividade vêm se intensificando na Educação Básica brasileira, especialmente em instituições de “excelência”, nas quais exames nacionais e *rankings* passam a orientar práticas pedagógicas e avaliativas. Assim, as experiências descritas pelos(as) docentes revelam que a avaliação ultrapassa sua dimensão pedagógica e constitui também um instrumento de política pública, modulando trajetórias escolares, legitimando classificações e regulando fluxos dentro do campo educacional (Dale, 2004; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Nesse panorama, observar a avaliação pela lente da Política Social permite compreender que as práticas docentes não se configuram apenas a partir de escolhas individuais, mas de arranjos institucionais, normativos e culturais que compõem a política educacional em sentido amplo. A avaliação escolar, especialmente em contextos de alto desempenho, como o Colégio de Aplicação, participa de processos mais amplos de regulação social, nos quais a busca por resultados se articula a expectativas familiares, pressões externas, formas de responsabilização docente e disputas por legitimidade. Os relatos demonstram um movimento constante de negociação entre atender às exigências institucionais e preservar dimensões humanas, éticas e afetivas que orientam suas trajetórias de vida. Esse tensionamento revela que o ato de avaliar é, simultaneamente, um ato técnico, político e moral.

Assim, a discussão realizada nesta seção reforça a hipótese da pesquisa de que a compreensão das concepções de avaliação exige uma leitura ampliada, que considere a interdependência entre biografia, política educacional, relações familiares e contexto socioprofissional. As trajetórias docentes, quando analisadas como histórias de vida, mostram que a avaliação não se limita a medir aprendizagens, mas se configura como prática social e política que participa da construção de identidades, da produção de sentidos sobre ensinar e aprender e da configuração das próprias instituições escolares. Dessa forma, este estudo se alinha à área de concentração “Família, Espaço e Sociedade” ao defender que a avaliação é um

fenômeno social complexo, atravessado por políticas públicas, dinâmicas familiares e estruturas institucionais que moldam tanto os(as) professores(as) quanto os(as) estudantes, reafirmando sua centralidade na constituição da vida social contemporânea.

4.5 Ampliando os horizontes compreensivos: uma análise descritiva-interpretativa do metatexto emergente

O processo analítico desta pesquisa fundamentou-se na ATD, compreendida como um movimento recursivo de desconstrução e reconstrução do material empírico, voltado à produção de compreensões emergentes acerca do fenômeno investigado. Orientada por uma perspectiva fenomenológica, a análise buscou descrever e interpretar aquilo que se manifesta nas concepções de avaliação de professores(as) de Química, tal como aparece na experiência vivida e narrada pelos(as) participantes desta investigação. Desse modo, a ATD foi assumida como um percurso compreensivo-interpretativo, articulando rigor metodológico e abertura de novos horizontes compreensivos.

O desenvolvimento da ATD envolveu sucessivos movimentos de leitura e retorno ao *corpus*, em um processo de *epoché*¹⁸ e suspensão de pré-julgamentos, próprios da atitude fenomenológica. As entrevistas foram inicialmente submetidas à leitura integral, o que permitiu aproximação sensível aos discursos, às tensões e aos sentidos atribuídos pelos(as) docentes às suas trajetórias e práticas avaliativas. Em seguida, realizou-se o processo de unitarização, etapa em que os textos foram decompostos em unidades de significado. Essas unidades corresponderam a fragmentos do discurso que expressavam vivências relacionadas à avaliação da aprendizagem, à formação docente, às condições institucionais, às trajetórias familiares e socioprofissionais e às dimensões afetivas ligadas ao ato de avaliar. Tal procedimento não implicou fracionamento artificial do texto, mas a emergência de núcleos de sentido, preservando o caráter vivido das experiências relatadas. Cabe reiterar que, durante todo o processo, a questão de pesquisa orientadora foi constantemente revisitada, uma vez que é o

¹⁸ Na perspectiva fenomenológica, a *epoché* consiste em um movimento de suspensão intencional de juízos prévios, certezas, explicações automáticas e concepções já estabelecidas sobre o fenômeno investigado, permitindo ao pesquisador aproximar-se dele com maior abertura, atenção e sensibilidade. Não se trata de negar conhecimentos anteriores ou eliminar completamente a subjetividade, mas de colocar entre parênteses interpretações apressadas e pressupostos naturalizados, a fim de acolher os sentidos que emergem da experiência vivida tal como ela se manifesta nas narrativas dos participantes. Assim, a *epoché* constitui uma atitude metodológica fundamental da fenomenologia, pois pode favorecer uma escuta mais rigorosa do fenômeno, evitando que ele seja reduzido a categorias impostas antecipadamente e possibilitando que seus significados se revelem em sua complexidade e profundidade.

ponto de partida das análises aqui realizadas.

Posteriormente, essas US foram organizadas em categorias iniciais, estabelecidas por proximidade semântica e compreensiva entre os significados expressos. Essas categorias possuíam caráter descritivo e refletiam dimensões como trajetórias familiares e experiências de escolarização, socialização profissional docente, ausência de formação em avaliação, pressões institucionais e emocionais associadas ao ato de avaliar, bem como pistas de ressignificação da prática avaliativa. Nessa etapa, a ATD operou como gesto hermenêutico inicial, no qual o pesquisador se manteve em constante movimento de ida e volta entre as unidades e o conjunto dos discursos.

Com o avanço do processo analítico, sucedeu-se a construção de categorias intermediárias, que representam maior nível de abstração e interpretação. Nesse estágio, os significados passaram a integrar campos fenomenológicos mais amplos, configurando quatro grandes eixos compreensivos: (i) trajetórias de vida e constituição das concepções de avaliação; (ii) condições estruturais que limitam e/ou orientam a avaliação da aprendizagem; (iii) movimentos de mudança e ressignificação da prática avaliativa; e (iv) significados atribuídos à avaliação da aprendizagem. A constituição dessas categorias revelou a avaliação como fenômeno resultante do entrelaçamento entre biografia, instituição e experiência vivida no cotidiano escolar.

A partir dessas categorias intermediárias, emergiram as categorias finais, configuradas como sínteses interpretativas do fenômeno investigado à luz da ATD. Elas indicaram que: (i) as concepções de avaliação são constituídas nas trajetórias de vida e profissionalização docente; (ii) as práticas avaliativas são condicionadas por estruturas formativas e institucionais; (iii) os movimentos de mudança tensionam modelos tradicionais de avaliação; e (iv) a avaliação é vivida como prática entrelaçada entre técnica e afeto. Tais categorias revelaram que a avaliação ultrapassa a condição de simples instrumento pedagógico, assumindo o estatuto de experiência, atravessada por sentidos, intencionalidades e afetos.

O movimento final da ATD consistiu na elaboração do metatexto, compreendido como um texto interpretativo que articula as categorias construídas ao referencial teórico e à questão fenomenológica que orientou o estudo – *O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida?* O metatexto produzido evidencia que a avaliação da aprendizagem se manifesta como fenômeno social constituído nas trajetórias pessoais e de profissionalização docente, atravessado por determinações estruturais que extrapolam o âmbito

pedagógico estrito. Nessa direção, a avaliação pode ser compreendida como uma prática inscrita no campo das Políticas Sociais, na medida em que expressa mediações entre Estado, instituições educacionais e sujeitos, revelando disputas em torno de projetos formativos, critérios de mérito, mecanismos de regulação e controle dos processos educativos, conforme discutem Höfling (2001) e Draibe (1993) – ao analisarem as políticas sociais como expressões de decisões políticas que materializam concepções de sociedade, direitos e cidadania. Essa leitura aproxima-se ainda das contribuições de Afonso (2010), ao compreender a avaliação como dispositivo de regulação social fortemente associado às políticas educacionais contemporâneas.

Sob essa perspectiva, o fazer avaliativo docente mostra-se tensionado por condições objetivas de trabalho, normativas institucionais e racionalidades gerencialistas que incidem sobre a escola pública, aproximando-se do que Esping-Andersen (1991) e Pereira (2008) identificam como processos de reconfiguração das políticas sociais, marcados pela responsabilização individual dos sujeitos e pela naturalização das desigualdades estruturais. Nesse contexto, como problematiza Laval (2019), a lógica neoliberal tende a transformar a educação – e, por conseguinte, a avaliação – em instrumentos de desempenho, eficiência e controle, deslocando seu sentido formativo e emancipatório. Ao mesmo tempo, o metatexto evidencia movimentos de resistência, mudança e ressignificação das práticas avaliativas, ancorados nas experiências biográficas, nos valores profissionais e nas dimensões afetivas do trabalho docente.

Assim, as formas de avaliar surgem como construções historicamente demarcadas, resultantes de processos de socialização profissional, lacunas formativas e imposições institucionais, mas também como espaços de disputa simbólica e política, nos quais os(as) professores(as) negociam sentidos, produzem alternativas e reafirmam o compromisso com uma educação ancorada na formação cidadã.

Cabe elucidar ainda que, embora práticas tradicionais e classificatórias permaneçam presentes, emergem deslocamentos em direção a perspectivas mais processuais e formativas, com diversificação de instrumentos e maior abertura ao diálogo com os(as) estudantes. Esse processo convive com intensa dimensão afetiva, na qual a avaliação é percebida simultaneamente como prática técnica de mensuração e como experiência humana carregada de ansiedade, medo, cuidado, responsabilidade e tensão ética. A ATD, articulada ao horizonte fenomenológico, permitiu compreender a avaliação como experiência vivida, revelando que avaliar não é um ato neutro, mas um fenômeno educativo, social e profundamente humano.

A Figura 9, a seguir, apresenta o movimento de categorização desenvolvido nesta

investigação.

Figura 9 – Unitarização e Categorização dos dados via ATD

ENTREVISTAS NARRATIVAS (histórias de vida)



UNITARIZAÇÃO DO *CORPUS*



MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO

(agrupamento por proximidade semântica)



INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
1. Trajetórias familiares e experiências de escolarização 2. Influências socioprofissionais ao longo da carreira docente 3. Socialização profissional docente 4. Avaliação moldada por demandas sociais externas 5. Ausência de formação em avaliação 6. Pistas de ressignificação da prática avaliativa 7. Diversificação de práticas avaliativas a partir da experiência docente 8. Relações entre avaliação e emoções	1. Trajetórias de vida e constituição das concepções de avaliação 2. Condições estruturais que limitam e/ou orientam a avaliação da aprendizagem 3. Movimentos de mudança e ressignificação da prática avaliativa 4. Significados atribuídos à avaliação da aprendizagem	1. As concepções de avaliação são constituídas nas trajetórias de vida e profissionalização docente 2. As práticas avaliativas são condicionadas por estruturas formativas e institucionais 3. Movimentos de mudança tensionam modelos tradicionais de avaliação 4. A avaliação é vivida como prática ambígua entre técnica e afeto

METATEXTO FINAL

“A avaliação da aprendizagem entre trajetórias docentes, condicionantes estruturais, movimentos de mudança e ambivalências técnico-afetivas”

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das categorias finais, foi possível construir um parágrafo-síntese que sumariza as ideias centrais delineadas neste processo investigativo de natureza qualitativo-fenomenológica (ressalta-se que as US que compuseram esse conjunto de dados estão dispostas no Anexo A, enquanto o detalhamento do processo de categorização está no Anexo B):

- Nas concepções de professores(as) de Química do Colégio de Aplicação, a avaliação da aprendizagem manifesta-se como um fenômeno constituído nas trajetórias de vida e na profissionalização docente, fortemente atravessado por condições estruturais que limitam e/ou orientam o fazer avaliativo, tensionado por movimentos de mudança e ressignificação das práticas avaliativas e vivido de modo ambíguo nos significados atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os discursos revelam que as formas de avaliar não são apenas escolhas individuais, mas resultam de experiências biográficas, processos de socialização profissional, ausência ou fragilidade de formação teórica e imposições institucionais, curriculares e sociais. Ao mesmo tempo em que modelos tradicionais e classificatórios se mantêm, emergem deslocamentos que incluem diversificação de instrumentos, valorização do processo e maior diálogo com os estudantes. Esse movimento convive com uma dimensão afetiva intensa, na qual a avaliação é percebida simultaneamente como prática técnica de mensuração e como experiência humana carregada de emoções, tensões éticas e relações de cuidado.

A Categoria Final 1, que deu origem ao metatexto aqui descrito e interpretado, evidencia que as concepções de avaliação da aprendizagem manifestadas pelos(as) professores(as) de Química investigados(as) não se constituem apenas a partir da formação acadêmica ou das normativas institucionais, mas despontam de forma profundamente enraizada nas trajetórias familiares, nas experiências de escolarização e nos percursos socioprofissionais vivenciados ao longo da vida. A avaliação aparece, assim, como um fenômeno biográfico e social, construído na intersecção entre expectativas familiares, experiências de sucesso e fracasso escolar, condições materiais de existência e processos de socialização profissional.

Os excertos analisados expõem que, em muitos casos, a família ocupa lugar central na construção do valor atribuído à escolarização e à avaliação. A crença no Ensino Superior como promessa de segurança e ascensão social – expressa em enunciados como “*Meus pais sempre acreditaram que o ensino superior me daria segurança*” (P1.32) e “*Eles sempre me incentivaram a fazer faculdade*” (P1.33) – traz à tona uma compreensão da educação como

estratégia de mobilidade social, típica de contextos nos quais a escolarização é percebida como via de acesso a direitos, estabilidade e reconhecimento. Tal expectativa familiar, contudo, aparece tensionada quando confrontada com a realidade material da docência, especialmente no que se refere à desvalorização profissional e às limitações salariais, como indicam as US: “*O grande obstáculo sempre foi o retorno financeiro da profissão*” (P1.37), “*O salário não atende ao piso*” (P1.39) e “*Até na carreira de docente federal a gente não é valorizado*” (P1.38).

À luz da Política Social, tais falas podem ser interpretadas como expressões das contradições estruturais das políticas educacionais e do trabalho docente no capitalismo contemporâneo, no qual a educação é simultaneamente anunciada como direito social e vivida como campo marcado por precarização e responsabilização individual (Höfling, 2001; Pereira, 2008). A avaliação, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e passa a incorporar sentidos relacionados à sobrevivência, ao mérito e à necessidade de “dar retorno” aos investimentos feitos pela família, como se observa na fala: “*Meu pai não me apoiou no doutorado; achou que não traria retorno*” (P1.35).

As experiências de escolarização vividas pelos(as) professores(as) também exercem forte influência sobre suas concepções avaliativas. Memórias de práticas avaliativas rígidas, conteudistas ou punitivas aparecem como marcas que orientam, seja por contraste ou por reprodução, o modo como esses sujeitos avaliam os(as) próprios(as) estudantes. Exemplos disso são as falas: “*Eu tive professores que cobravam coisa de rodapé de livro e isso me traumatizou*” (P4.14) e “*Eu não faço na minha disciplina aquilo que foi desagradável para mim*” (P4.15). Tais enunciados indicam que a avaliação se constitui como um espaço de ressignificação da própria experiência escolar, corroborando análises que reconhecem e defendem seu caráter histórico, experiencial e relacional (Afonso, 2010; Hadji, 2012).

Ao mesmo tempo, emergem concepções avaliativas sensíveis aos contextos de vida dos(as) estudantes, especialmente quando os(as) docentes mobilizam suas próprias vivências familiares para repensar critérios de justiça e equidade das práticas avaliativas. A fala “*Quando eu ia corrigir uma prova, eu lembrava do meu irmão e do contexto rural dele*” (P3.20), associada a “*A prova tinha que ser diferente porque eram públicos completamente diferentes*” (P3.21), evidencia uma avaliação que se afasta da lógica homogênea e meritocrática, aproximando-se de uma perspectiva contextualizada e social que valoriza a realidade dos(as) estudantes. Essa postura dialoga com concepções de avaliação formativa e emancipatória, que reconhecem as desigualdades sociais como elementos constitutivos do processo educativo (Afonso, 2009; Freitas *et al.*, 2014).

Nesse sentido, as falas “*A experiência de vida do aluno influencia diretamente o modo como ele aprende e é avaliado*” (P3.22) e “*Os contextos familiares influenciam a visão que um futuro professor terá de avaliação*” (P3.23) reforçam a compreensão da avaliação como prática social atravessada por relações de classe, trajetórias familiares e condições materiais de existência. Do ponto de vista da Política Social, tais enunciados revelam uma tensão permanente entre políticas educacionais orientadas por lógicas de padronização, mensuração e ranqueamento e práticas docentes que buscam preservar a dimensão humana e contextual da avaliação (Laval, 2019).

Por fim, essa categoria também explicita que as concepções avaliativas são atravessadas por processos de socialização profissional marcados pela ausência ou pela fragilidade de incentivos à docência, especialmente na Educação Básica, como indicam as falas: “*Existe uma desvalorização da docência na educação básica*” (P3.16) e “*Eles não sabiam incentivar a docência porque eles também não foram incentivados*” (P3.39). Esses elementos reforçam a ideia de que a avaliação, longe de ser neutra, expressa disputas simbólicas e políticas sobre o valor do trabalho docente, do lugar da escola pública e dos sentidos atribuídos ao sucesso e ao fracasso escolar.

Assim, a Categoria Final analisada expõe que a avaliação da aprendizagem, nas concepções dos(as) professores(as) de Química investigados(as), manifesta-se como uma construção histórica, biográfica e social, fortemente influenciada por trajetórias familiares, experiências de escolarização e condicionantes estruturais das políticas educacionais e sociais. Trata-se de um fenômeno vivido de modo ambíguo, tensionado entre a reprodução de lógicas meritocráticas e a busca por práticas avaliativas mais sensíveis às desigualdades, aos contextos de vida e às experiências concretas dos(as) estudantes.

A Categoria Final 2 evidencia que as práticas avaliativas dos(as) professores(as) de Química investigados(as) se manifestam como fortemente condicionadas por estruturas formativas e institucionais que atravessam suas trajetórias socioprofissionais. No movimento interpretativo da ATD, esse conjunto de US revela que a avaliação não emerge apenas da intencionalidade individual do docente, mas se constitui em um campo de forças no qual se entrelaçam experiências profissionais anteriores, culturas institucionais, exigências curriculares, modelos formativos internalizados e margens variáveis de autonomia pedagógica. Fenomenologicamente, o que se mostra é a avaliação enquanto prática vivida sob condicionamentos, limites e possibilidades, construída no “entre” o sujeito e as estruturas que organizam o trabalho docente.

As falas dos participantes indicam que as experiências profissionais prévias exercem papel decisivo na constituição das concepções avaliativas. A transição entre instituições privadas, cursinhos e escolas públicas aparece como elemento estruturante dessas práticas, como indicam os enunciados: “*Eu sempre trabalhei em instituição particular*” (P1.3), “*Mais de 60% da minha carga horária era de cursinho*” (P1.4) e “*A avaliação era uma chancela do que ele vai ter pela frente, o vestibular ou o Enem*” (P2.3). Tais experiências, marcadas por lógicas de alto rendimento, intensificação do trabalho e centralidade no conteúdo, contribuem para a internalização de uma avaliação predominantemente conteudista, classificatória e orientada por exames externos. Essa configuração dialoga diretamente com as análises de Afonso (2010) sobre a avaliação como dispositivo de regulação social e educacional.

Do ponto de vista da Política Social, esses enunciados sinalizam como determinadas racionalidades avaliativas estão associadas a modelos institucionais que operam sob a lógica do desempenho, da eficiência e da responsabilização individual. A experiência em cursinhos, com cargas horárias excessivas – expressa na fala “*Eu dava em torno de 70 aulas por semana*” (P1.5) – expõe não apenas uma forma específica de avaliar, mas um modo de organização do trabalho docente marcado pela precarização e pela pressão por resultados, aspectos amplamente discutidos por Laval (2019) ao analisar a penetração da racionalidade neoliberal no campo educacional. Nesse sentido, a avaliação se manifesta como expressão de políticas educacionais mais amplas que moldam práticas e subjetividades docentes.

Ao ingressarem no Colégio de Aplicação, os(as) professores(as) narram um processo de ressignificação parcial dessas práticas, mediado pelas estruturas institucionais e pelas culturas profissionais existentes. As falas “*A escola já tem um método, e isso atrapalha a gente às vezes*” (P4.21) e “*Eu posso fazer 50% do jeito que eu quero e isso me dá flexibilidade*” (P4.22) explicitam a tensão entre autonomia e controle, revelando que a prática avaliativa se dá em um espaço negociado, no qual o(a) docente exerce certa liberdade, mas permanece condicionado(a) por normas, projetos pedagógicos, currículos e expectativas institucionais. Essa ambiguidade reforça a compreensão da avaliação como prática social, conforme discutem Dias Sobrinho (2008) e Vasconcellos (1995), para quem avaliar implica sempre uma tomada de posição ética, política e pedagógica, ainda que sob limites estruturais.

A socialização profissional emerge como elemento central dessa categoria. A fala “*A socialização profissional influenciou muito minha entrada na avaliação do Colégio de Aplicação*” (P3.35) traz à tona que as concepções avaliativas não são construídas de forma isolada, mas em diálogo com pares, com a cultura institucional e com expectativas

compartilhadas no coletivo docente. Esse aspecto dialoga diretamente com Tardif (2012), ao afirmar que os saberes docentes são plurais e construídos na interseção entre saberes disciplinares, curriculares, experienciais e institucionais. A avaliação, nesse sentido, constitui-se como saber-fazer socialmente produzido, que se transforma ao longo da carreira e conforme os contextos de atuação.

Sob o olhar fenomenológico, a avaliação aparece como experiência vivida em um cotidiano marcado por sobrecargas, múltiplas demandas e desafios socioprofissionais, como indicam as falas: “*Os meninos já estão muito sobrecarregados de outras disciplinas*” (P3.34) e “*Eu enfrento desafios socioprofissionais que impactam meu processo avaliativo*” (P3.36). Esses enunciados expõem que o ato de avaliar é atravessado por condições concretas de trabalho, por políticas educacionais em vigor e pelas formas de organização da escola, o que aproxima essa discussão das análises de Höfling (2001) e Pereira (2008), ao compreenderem as políticas sociais como disputas que se materializam no cotidiano das instituições públicas.

Dessa forma, a Categoria Final 2 evidencia que as práticas avaliativas dos(as) professores(as) de Química se manifestam como produções históricas e institucionais, condicionadas por estruturas formativas, culturas profissionais e políticas educacionais que regulam o trabalho docente. A avaliação emerge, portanto, não como escolha puramente individual, mas como prática situada em um campo de tensões entre reprodução e transformação. Ainda que condicionados por estruturas institucionais, os(as) docentes revelam movimentos de reflexão, negociação e resignificação de suas práticas, indicando que a avaliação permanece como espaço de disputa simbólica e política, no qual se confrontam lógicas de controle, exigências externas e o desejo de construir processos avaliativos mais formativos e humanos.

A Categoria Final 3 demonstra que as práticas avaliativas dos(as) professores(as) de Química investigados(as) não permanecem estáticas ou exclusivamente ancoradas em modelos tradicionais, mas são continuamente tensionadas por movimentos de mudança que surgem da socialização profissional docente. No movimento interpretativo da ATD, essa categoria revela que a avaliação se manifesta como uma prática em constante reconstrução, atravessada por interações coletivas, trocas de experiências, reflexões compartilhadas e resistências às lógicas classificatórias. Fenomenologicamente, o que se mostra é a avaliação enquanto experiência vivida no coletivo, construída no encontro com o outro colegas, equipes pedagógicas, estudantes e famílias, permeada por processos de negociação de sentidos.

As US indicam que o apoio institucional e interpessoal constitui um elemento central para a emergência desses movimentos de mudança. Falas como “*Eu tive gente para me amparar durante todos os processos*” (P1.41) e “*A UFV disponibiliza cursos que ajudam a entender processos internos*” (P1.42) explicitam que a formação continuada e o suporte institucional favorecem espaços de reflexão sobre a prática avaliativa. Esse aspecto dialoga com as contribuições de Tardif (2012), ao compreender a docência como um trabalho coletivo e os saberes docentes como produzidos socialmente entre pares, sendo a avaliação um desses saberes construídos na interação com outros profissionais e com a cultura institucional.

A troca de experiências entre pares aparece como um dos principais motores de ressignificação das práticas avaliativas. As falas “*Nós socializamos ideias e pegamos o que funciona na prática do outro*” (P1.44), “*A troca de ideias influencia a nossa forma de avaliar*” (P1.45) e “*A socialização das ideias de avaliação permite reavaliar nosso processo*” (P1.69) indicam que a avaliação se transforma a partir do diálogo e da reflexão coletiva. À luz da teoria da avaliação educacional, tais movimentos se aproximam de concepções formativas e processuais, nas quais avaliar deixa de ser um ato isolado e passa a integrar um processo reflexivo contínuo (Hadji, 2001; Vasconcellos, 1995).

Ao mesmo tempo, a categoria evidencia que esses movimentos de mudança ocorrem em tensão permanente com modelos tradicionais de avaliação fortemente marcados por estatísticas, *rankings* e lógicas de comparação. As falas “*Eu não gosto desse ranqueamento porque isso traz pressão para a gente*” (P4.31), “*Nós nunca fizemos um trabalho voltado para manter número no ranking*” (P4.32) e “*Há um desafio para não deixar que o ranqueamento interfira na nossa prática avaliativa*” (P4.33) explicitam uma postura crítica frente às políticas de responsabilização e performatividade. Essa resistência dialoga diretamente com Afonso (2009) e Laval (2019), que analisam a avaliação como instrumento de regulação e controle no contexto das políticas educacionais neoliberais.

Sob o olhar fenomenológico, a avaliação aparece como prática atravessada por preocupações éticas e afetivas. A fala “*A gente trabalha para que os estudantes não fiquem preocupados com estatísticas*” (P4.29) e o questionamento aos(as) estudantes sobre a pressão do ranqueamento “*Eu pergunto aos alunos se eles se sentem cobrados...*” (P4.30) revelam uma avaliação vivida como relação, cuidado e responsabilidade com o outro. Esse aspecto aproxima-se de concepções de avaliação comprometidas com a formação integral do(a) estudante e com a justiça social, conforme discutem Dias Sobrinho (2008) e Freitas *et al.* (2014), ao defenderem práticas avaliativas que resistam à lógica puramente classificatória.

As US também mostram que a avaliação é influenciada pelas demandas da comunidade escolar e pelas relações socioprofissionais, como indicam as falas: “*Somos influenciados pelos colegas e pela demanda da família*” (P1.70) e “*As relações socioprofissionais também influenciam minha forma de avaliar*” (P2.28). Do ponto de vista da Política Social, tais enunciados evidenciam que a avaliação se insere em um campo de disputas entre expectativas sociais, políticas educacionais e projetos pedagógicos, reafirmando seu caráter social e influenciado por cada contexto em que se insere (Höfling, 2001; Pereira, 2008).

Assim, a Categoria Final 3 revela que os movimentos de mudança nas práticas avaliativas emergem da socialização profissional docente e se materializam como processos de resistência, negociação e ressignificação dos modelos tradicionais de avaliação. A avaliação se manifesta, nesse contexto, como prática tensionada: ao mesmo tempo em que sofre pressões externas por padronização, desempenho e ranqueamento, abre-se a possibilidades de transformação ancoradas no coletivo, na reflexão crítica e na centralidade do(a) estudante. Esses movimentos não eliminam as contradições estruturais, mas demonstram que a avaliação constitui um espaço de disputa simbólica e política, no qual os(as) professores(as) constroem alternativas possíveis frente às exigências do contexto educacional contemporâneo.

A Categoria Final 4 explicita, à luz dos referenciais teóricos mobilizados nesta tese, um fenômeno que se manifesta na experiência vivida dos docentes como um campo de tensões entre a racionalidade técnico-instrumental da avaliação e suas implicações afetivas, éticas e relacionais. Fenomenologicamente, a avaliação se mostra não apenas como um procedimento pedagógico, mas como uma vivência que atravessa emoções, corpos, memórias e trajetórias de vida, tanto de quem avalia quanto de quem é avaliado.

As narrativas desvelam que a avaliação é experienciada como um acontecimento que desestabiliza o cotidiano escolar e produz sofrimento. Quando um(a) docente afirma: “*Nos últimos cinco anos, aumentou o número de alunos com descontrole emocional durante a prova*” (P1.62), o fenômeno avaliativo se revela como experiência que ultrapassa o plano cognitivo e incide diretamente sobre a dimensão emocional e corporal dos estudantes. Essa compreensão converge com a perspectiva de Dias Sobrinho (2008), ao conceber a avaliação como prática social carregada de valores, sentidos e efeitos subjetivos, afastando-se da ideia de neutralidade técnica.

Essa vivência se intensifica quando se reconhece que “*A avaliação incita muita ansiedade no aluno*” (P1.64). Fenomenologicamente, a ansiedade emerge como algo produzido na relação entre sujeito, contexto escolar e cultura avaliativa, e não como uma fragilidade

individual. Tal leitura dialoga com Vasconcellos (1995), ao afirmar que a avaliação pode favorecer processos de crescimento ou, ao contrário, gerar bloqueios e sofrimento quando orientada por lógicas punitivas e classificatórias.

Os relatos que envolvem manifestações físicas do sofrimento tornam ainda mais evidente essa dimensão afetiva. Afirmações como “*Eu já tive alunos passando mal em prova*” (P3.41) e “*Já teve aluno que passou mal na minha prova pela preocupação de passar em Química*” (P4.18) indicam que a avaliação é vivida no corpo, produzindo reações que expressam medo, pressão e insegurança. À luz de Vygotsky (2005), tais reações podem ser compreendidas como resultantes de processos de mediação social, nos quais experiências anteriores, expectativas familiares e exigências institucionais se condensam no momento avaliativo.

A exposição pública associada à avaliação também se apresenta como elemento gerador de sofrimento, como demonstra a fala: “*Eu já tive aluna chorando em apresentação por causa da avaliação*” (P3.42). Fenomenologicamente, essa situação evidencia que ser avaliado implica colocar-se sob o olhar do outro, o que pode provocar sentimentos de inadequação, vergonha e fragilidade. Essa vivência aproxima-se das reflexões de Santos Guerra (2009), discutidas na tese, ao problematizar a avaliação como prática que, quando centrada na classificação e no erro, tende a produzir feridas simbólicas duradouras.

A ambiguidade da avaliação se explicita quando os próprios docentes reconhecem os efeitos negativos de suas práticas, como se observa na fala: “*Isso pode ser um ponto negativo da forma como avaliamos*” (P1.63). Esse relato expõe um movimento reflexivo importante, no qual o professor identifica um descompasso entre suas intenções pedagógicas e os efeitos concretos da avaliação. Tal tensão confirma a análise desenvolvida na tese de que as vivências avaliativas docentes são fortemente marcadas por heranças formativas ancoradas em modelos tecnicistas e normativos, mesmo quando há o desejo de práticas mais formativas e humanas.

A experiência negativa associada ao ato de ser avaliado também se sintetiza na afirmação “*A sensação de ser avaliada não é boa*” (P3.40). Fenomenologicamente, essa fala expressa a avaliação como vivência de desconforto e vigilância, na qual o sujeito se percebe reduzido a um desempenho pontual. Essa percepção dialoga com Berbel *et al.* (2000), ao destacarem que práticas avaliativas pouco refletidas podem gerar frustração, desmotivação e afastamento do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista docente, a avaliação também se revela como fonte de angústia ética, como mostra a fala: “*Eu ficava com medo de a gente ficar massacrando os meninos com*

avaliação” (P4.12). Nesse relato, o fenômeno se apresenta como conflito interno entre atender às exigências institucionais e preservar a integridade emocional dos estudantes. Essa tensão reforça a compreensão defendida na tese de que avaliar é um ato político e ético, atravessado por responsabilidades que extrapolam a dimensão técnica, conforme discutido por Afonso (2010).

À luz da fenomenologia e da ATD, essa categoria final não se limita a descrever práticas avaliativas, mas desvela os sentidos que os docentes atribuem à avaliação ao longo de suas trajetórias de vida. As falas mostram que avaliar é uma prática ambígua porque oscila entre controle e cuidado, entre técnica e afeto, entre obrigação institucional e compromisso humano. Essa ambiguidade aponta, como defendido nesta tese, para a necessidade de ressignificar a avaliação na Educação Química, reconhecendo-a como prática formativa, relacional e sensível às dimensões emocionais que constituem o processo de ensinar e aprender.

À luz dos objetivos desta tese, os achados interpretativos aqui sistematizados permitem afirmar que a investigação alcançou seu propósito central: compreender como as trajetórias de vida e os contextos socioprofissionais de professores(as) de Química se entrelaçam à constituição de suas concepções e práticas avaliativas. A análise descritivo-interpretativa do metatexto evidenciou que a avaliação da aprendizagem não emerge como um ato isolado, técnico ou meramente pedagógico, mas como um fenômeno construído ao longo da vida, atravessado por experiências familiares, marcas de escolarização, processos de socialização profissional e condições concretas de exercício da docência. Nesse sentido, os objetivos específicos – voltados à identificação de condicionantes estruturais, movimentos de mudança e significados atribuídos à avaliação – foram atendidos ao revelar que o fazer avaliativo docente se constitui na confluência entre biografia, instituição e experiência vivida no cotidiano escolar.

Ao dialogar com o campo da Política Social, os resultados desta pesquisa reforçam a compreensão da avaliação como prática social e política, profundamente implicada nas formas pelas quais o Estado, as instituições educacionais e as políticas públicas regulam, controlam e atribuem sentidos à educação. Conforme problematizam Höfling (2001) e Draibe (1993), as políticas sociais materializam projetos societários e concepções de cidadania, e a avaliação escolar se insere nesse campo como dispositivo de regulação, mérito e responsabilização. As categorias finais evidenciam que as práticas avaliativas docentes são tensionadas por racionalidades performativas e meritocráticas, associadas ao avanço de políticas educacionais de cunho neoliberal, como analisa Laval (2019), mas também atravessadas por resistências, negociações e tentativas de ressignificação orientadas por valores éticos, afetivos e formativos.

Assim, a avaliação se manifesta como espaço de disputa simbólica e política, no qual os(as) professores(as) transitam entre a reprodução de modelos hegemônicos e a busca por práticas mais justas, humanas e contextualizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo investigar as vivências avaliativas de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação, compreendendo-as em diálogo com suas trajetórias de vida e com os contextos familiares, formativos e socioprofissionais que atravessam a constituição de suas concepções e práticas avaliativas. Inserida no campo da Política Social, a pesquisa buscou deslocar a avaliação do entendimento restrito ao instrumento pedagógico, compreendendo-a como um fenômeno educativo e social, historicamente constituído e atravessado por determinações institucionais, políticas e biográficas.

Retomando a questão de pesquisa que orientou esta investigação – *O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida?* – os resultados permitem afirmar que a avaliação se manifesta como uma prática construída ao longo da vida, fortemente influenciada por experiências familiares, memórias de escolarização, processos de formação docente e condições concretas de exercício profissional. As concepções avaliativas reveladas não se originam exclusivamente na formação acadêmica, mas são produzidas na intersecção entre experiências pessoais e profissionais, sendo continuamente ressignificadas ao longo da carreira docente.

Os objetivos propostos foram alcançados na medida em que o percurso analítico permitiu identificar como as práticas avaliativas são condicionadas por estruturas institucionais, culturas escolares e políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se mostram atravessadas por experiências biográficas e valores profissionais. As narrativas evidenciaram que muitos(as) professores(as) carregam marcas de avaliações vividas em sua própria escolarização, frequentemente associadas a práticas classificatórias e punitivas, que permanecem como referências, seja para sua reprodução, seja como contraponto a ser superado. A avaliação, nesse sentido, revelou-se como um fenômeno que acompanha os indivíduos ao longo de suas trajetórias, constituindo parte de sua identidade profissional.

Do ponto de vista metodológico, a articulação entre a ATD e a fenomenologia mostrou-se adequada para a compreensão do fenômeno investigado. O movimento recursivo de leitura, unitarização, categorização e produção do metatexto possibilitou apreender os sentidos atribuídos à avaliação a partir das experiências narradas, respeitando o caráter processual e vivido do fenômeno. A adoção da atitude fenomenológica, marcada pela suspensão de

juízos prévios, favoreceu a emergência de compreensões que não se limitaram à descrição de práticas, mas alcançaram os significados que orientam o agir docente.

Os dados empíricos revelaram que as concepções e práticas avaliativas se organizam em torno de eixos que envolvem trajetórias de vida, condicionantes estruturais, movimentos de mudança e significados atribuídos à avaliação da aprendizagem. Esses eixos, sintetizados nas categorias finais, demonstram que a avaliação ultrapassa a condição de procedimento técnico e assume o estatuto de experiência profissional marcada por tensões, contradições e disputas. As práticas avaliativas não se configuram como escolhas individuais isoladas, mas como produções históricas e institucionais, resultantes de processos de socialização profissional, lacunas formativas e imposições normativas.

Assim, retomando a questão de pesquisa que orientou esta investigação fenomenológica, é possível afirmar que a avaliação se manifesta como um fenômeno complexo, histórico e vivido, constituído nas trajetórias pessoais e profissionais dos(as) docentes, condicionado por estruturas institucionais e políticas educacionais, tensionado por movimentos de mudança e experienciado de forma ambígua entre técnica e afeto. Avaliar, conforme revelado pelo metatexto emergente, não é um ato neutro, mas uma experiência educativa, social e profundamente humana, na qual se entrelaçam saberes, emoções, responsabilidades éticas e projetos de formação. Essa compreensão amplia os horizontes do debate sobre avaliação na Educação Química, apontando para a necessidade de políticas formativas e práticas avaliativas que reconheçam a centralidade das trajetórias de vida, das condições sociais e da dimensão afetiva no processo de ensinar e aprender.

A aproximação com o campo da Política Social permitiu compreender a avaliação como parte de um conjunto mais amplo de mecanismos de regulação presentes nas políticas educacionais contemporâneas. As práticas avaliativas docentes mostraram-se atravessadas por racionalidades que enfatizam desempenho, padronização e responsabilização, aproximando-se das lógicas neoliberais que têm orientado as reformas educacionais nas últimas décadas. Nesse contexto, a avaliação tende a assumir funções de controle e classificação, frequentemente em detrimento de seu potencial formativo. No entanto, os resultados desta pesquisa também demonstram a existência de movimentos de questionamento e de busca por alternativas, ainda que limitados pelas condições institucionais e pelas exigências do sistema educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão afetiva da avaliação, amplamente evidenciada nas narrativas docentes. Avaliar e ser avaliado aparecem como experiências marcadas por ansiedade, medo, sofrimento e responsabilidade ética, tanto para estudantes

quanto para docentes. Essa dimensão sinaliza que a avaliação produz efeitos que extrapolam o campo cognitivo, impactando as relações pedagógicas e o cotidiano escolar. Reconhecer tais efeitos constitui passo fundamental para problematizar práticas avaliativas naturalizadas e para refletir sobre seus limites e consequências no processo educativo.

No que se refere às contribuições desta tese, destaca-se o fortalecimento do diálogo entre avaliação da aprendizagem, trajetórias de vida e Política Social no campo da Educação Química, ainda pouco explorado na literatura. Ao privilegiar as narrativas docentes e suas experiências de vida, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão da avaliação como prática situada em contextos históricos e institucionais específicos, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre a formação inicial e continuada de professores(as) de Química, especialmente no que se refere à abordagem da avaliação da aprendizagem.

Por fim, esta investigação aponta perspectivas para estudos futuros, indicando a necessidade de ampliar o escopo de análise para outros contextos educacionais, como diferentes redes de ensino e níveis de escolarização, de modo a compreender como distintas condições institucionais e políticas impactam as concepções avaliativas docentes. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas que incorporem a perspectiva dos(as) estudantes, bem como estudos longitudinais que acompanhem professores(as) ao longo de suas trajetórias profissionais, investigando processos de mudança e permanência nas práticas avaliativas.

Esta tese evidencia, portanto, que a avaliação da aprendizagem, nas concepções dos(as) professores(as) de Química investigados(as), configura-se como uma prática historicamente constituída, atravessada por trajetórias de vida, condicionantes institucionais e políticas educacionais, e vivida de modo ambíguo entre exigências técnicas e implicações éticas e afetivas. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a construção de práticas avaliativas que contribuam efetivamente para os processos formativos e para o fortalecimento da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter; SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 25, p. 1-26, 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009a.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 9, n. 1, p. 57-70, 2009b.
- AFONSO, Almerinda Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALEXANDRINO, Daniela Marques; BRETONES, Paulo Sergio; QUEIROZ, Salete Linhares. Anais dos ENEQ: o que nos dizem sobre a área de educação em química no Brasil? **Química Nova**, Campinas, SP, v. 45, p. 249-261, 2022.
- ALVES, Mariana Cavichioli; PACHECO, Viviane Fagundes; CEDRAN, Jaime da Costa; KIOURANIS; Neide Maria Michelin. Encontros Nacionais de Ensino de Química: mapeando as linhas temáticas dos ENEQ's de 2006 a 2018. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, RS, v. 4, n. 3, p. 227-241, 2021.
- AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, 2010.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 2, p. 7-27, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 16-20, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Vantagens do estudo de caso e qualidades do pesquisador. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, p. 33-46.
- ARAÚJO, Francimária Rodrigues; SILVA JUNIOR, João Batista de Araújo; MOTA, Ana Paula de Araújo; MOTA; Lauro Araújo; SILVA, Dráulio Sales. Compreendendo as causas de evasão na licenciatura em química no IFPI-Paulistana: uma análise multifatorial. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 11, e6344, 2024.
- ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

ARRUDA, Cíntia de Abreu; SANTOS, Maria Tatiana da Silva; VIEIRA, Welly Evilly da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química e suas relações com a Avaliação da Experiência. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 18., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-11.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; LINS, Carla Patricia Acioli. Práticas avaliativas no contexto da formação inicial de professores: um olhar sobre o estágio supervisionado. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 700-710, 2019.

AZHARNEJAD, Ramin; KHALAFI, Mahin. The Role of Teacher Identity in Assessment Decision-Making. **Assessment and Practice in Educational Sciences**, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2023.

BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263-281, 2014.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BARAÚNA, Rosemeire; FRANCO, Júlia Torres de Deus. A avaliação de conceitos, fatos, procedimentos e atitudes no ensino de Química. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 22., 2024, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2024, p. 1-11.

BARROS, Antônio Edson dos Santos; SILVA, Ana Cristina; LEMOS, Girleide Tôrres. Avaliação Formativa: um estudo exploratório sobre as concepções de professores. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 20., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-10.

BARROS, Vanessa Andrade; LOPES, Fernanda Tarabal. Considerações sobre a pesquisa em história de vida. *In: SOUZA, Eloisio Moulin (org.). Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional*. Vitória: EDUFES, 2014, p. 41-64.

BATISTA, Carlos Henrique de Oliveira; STANZANI, Enio de Lorena. Um levantamento teórico sobre o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura em química. **Educação Química em Ponto de Vista**, v. 7, n. esp., p. 1-16, 2023.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Joinville, SC, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. A abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação docente: contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 17, p. 11-26, 2015.

BELL, Beverley; COWIE, Bronwen. The characteristics of formative assessment in science education. **Science Education**, v. 85, n. 5, p. 536-553, 2001.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; CARVALHO, Marcelo; SORDI, Mara Regina;

GIANNASI, Maria Júlia; GUARIENTE, Maria Helena D. M.; OLIVEIRA, Cláudia C.; SOUZA, Maria Irene P. de O.; RODRIGUES, Sueli C. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. *In: Reunião Anual da ANPED, 23.*, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, v. 23, p. 1-6 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação.** São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.** London: Granada Learning, 1998.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, 2017.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. Currículo de Ciências: experiências, histórias e narrativas produzidas em um laboratório escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 7, n. 21, p. 339-356, 2022.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: FERREIRA, Marieta (org.). Usos e abusos da história oral.* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.** 2014. 354f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARLESSO, Dariane; MEDIANEIRA, Elisete. John Dewey e a educação como reconstrução da experiência: um possível diálogo com a educação contemporânea. **Educação UFSM**, Santa Maria, RS, v. 34, n. 3, p. 573-590, 2009.

CARMO, Ana Paula Carvalho; ARNDT, Daniela Vanessa; SOUSA, Robson Simplicio. Fenomenologia e hermenêutica na Análise Textual Discursiva: um exercício na pós-graduação em Educação em Ciências. **VIDYA**, Santa Maria, RS, v. 44, n. 1, p. 115-129, 2024.

CARVALHO, Lucelma Pereira; SILVA, William Daniel Alves Bezerra; MELO, Anny Margaret Fernandes; OLIVEIRA, Márcio Rubens. *In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências*, 12., 2019, Natal. **Atas** [...]. Natal: UFRN, 2019, p. 1-7.

CASTILHO, Viviane Martins; MENDES, Rafael Martins. A prova é o melhor instrumento para avaliar as aprendizagens estudantis? *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 22., 2024, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2024a, p. 1-12.

CASTILHO, Viviane Martins; MENDES, Rafael Martins. Docentes de química na educação básica: concepções sobre a lógica da avaliação em suas práticas pedagógicas. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 22., 2024, Belém. **Anais** [...] Belém: UFPA, 2024b, p. 1-12.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CHUIEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CORAIOLA-SOUZA, Andriele de. **Análise de trabalhos completos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) sobre a temática Avaliação em Química**. 2016. 49f. Monografia (Especialização em Ensino e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016

COSTA, Bruno Cabral. **Como professores aprendem a avaliar?: dimensões das experiências de escolarização, formação e de atuação profissional**. 2020. 136f. (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

COSTA, Mara Lúcia Rodrigues; BEJA, Ana Carla dos Santos; REZENDE, Flavia. Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014.

COSTA, Mateus Henrique; SANTOS, Jeneffe Ferreira; LEMOS, Girleide Tôres; CORREIA, Giselly Millena da Cunha; COSTA, Antônio Júnior Araújo; BARBOSA, Maryenne Souza Silvestre. Análise de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química da educação básica. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. Anais [...]. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-10.*

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andre; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEUS, Andreia Florencio Eduardo de; SUTIL, Noemi. Formação de professores de Química: concepções de racionalidade em estágio curricular supervisionado. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, PR, v. 2, n. 3, p. 432-444, 2018.

DEUS, Thiago Cardoso; GUIMARÃES, Miriã Lopes. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: concepções de professores de um curso de Licenciatura em Química. *In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 12., 2019, Natal. Atas [...]. Natal: UFRN, 2019, p. 1-7.*

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 3. ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959. [Texto originalmente publicado em 1910].

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 13, p. 193-207, 2008.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 417-426, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo - Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo-Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DUIT, Reinders; TREAGUST, David F. Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. **International Journal of Science Education**, v. 25, n. 6, p. 671-688, 2003.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova -**

Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 24, p. 85-116, 1991.

FADIGAS, Joelma Cerqueira. A institucionalização da licenciatura em química no Brasil. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 3, p. 341-354, 2019.

FANTIN, Franciele. **Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade**: um convite à formação humana. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

FARE, Mônica de la; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 1, p. 247-283, 2014.

FERNANDEZ, Carmen. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 205-224, 2018.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im) pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. **Devir Educação**, Lavras, MG, v. 7, n. 1, e-708, 2023.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10250, 2023.

FONSECA, Carlos Ventura; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. A formação de professores de química no Rio Grande do Sul: estudo das estruturas curriculares das licenciaturas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 721-750, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAIDZINSKI, Raquel Rapone; LEITE, Maria Madalena Januário; TAKAHASHI, Regina Toshie. O ensino da administração em enfermagem: percepção diante da vivência profissional. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 32, p. 42-51, 1998.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim; ALBUQUERQUE, Ana Maria Fontenelle Catrib; SILVA, Raimunda Magalhães; NATIONS, Marilyn Kay; ALBUQUERQUE, Mirna Frota. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006.

GONÇALVES, Fábio Peres; FERNANDES, Carolina dos Santos. Narrativas acerca da prática de ensino de química: um diálogo na formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 120-127, 2010.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando

com as diferenças de escalas. **Campos - Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011.

HADJI, Charles. **Faut-il avoir peur de l'évaluation?**. Paris: De Boeck Supérieur, 2012.

HODSON, Derek. **Teaching and Learning Science: Towards a Personalized Approach**. Buckingham: Open University Press, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 3, p. 363-372, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Daniella de Jesus; SILVA, Luciane Cristina; ARAÚJO, Maria José de Azevedo. Avaliação da aprendizagem nas escolas. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 49-57, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 43-44, 1984.

MACENO, Nicole Glock; KMIECIK, Juliana. Reflexões sobre a avaliação no ensino de Química para professores em formação. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 18., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-12.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

MARCOLAN, Simone Gobi; MALDANER, Otavio Aloisio. Espaços de formação continuada de professores em escolas pequenas e isoladas: uma lacuna a ser preenchida. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 214-223, 2015.

MARQUES, Alex Escale; BARBOSA, Maria do Carmo; MAGALHÃES, Camila Aguiar do Monte; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Valor contributivo dos colégios de aplicação em universidades federais: o caso do núcleo de educação da infância (NEI) na UFRN. *In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, 8., 2011, Resende, RJ. **Anais [...]**. Resende, RJ: AEDB, 2011, p. 1-14.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASSENA, Elisa Prestes. A formação inicial de professores de química pensada a partir de alguns pressupostos do educar pela pesquisa. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 19, n. 1, p. 45-56, 2015.

MASSENA, Elisa Prestes; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Marcas do currículo na formação do licenciando: uma análise a partir dos temas de Trabalhos Finais de Curso da Licenciatura em Química da UFRJ (1998-2008). **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 10-18, 2011.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de Professores e Avaliação Educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 214f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Olenir Maria; MENDES, Rafael Martins. Autoavaliação x Autonotação: rompendo concepções entre estudantes-professor nas aulas de Química no Ensino Superior. *In: Simpósio Mineiro de Educação Química*, 6., 2021. **Anais [...]**. [S.l.]: UFTM, p. 26, 2021a

MENDES, Rafael Martins, MENDES, Olenir Maria. Avaliar para aprender Química no Ensino Superior: concepções discentes do papel da avaliação. *In: Simpósio Mineiro de Educação Química*, 6., 2021. **Anais [...]**. [S.l.]: UFTM p. 27, 2021b.

MENDES, Rafael Martins. Avaliação em química no Ensino Superior: um perfil histórico no ENPEC. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 13., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021, p. 1-6.

MENDES, Rafael Martins; MENDES, Olenir Maria. Eu me avalio e traço metas! Praticando a Autoavaliação discente nas aulas de Química no Ensino Superior. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 20., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-

164, 2014.

MUSSON, Gill. Life histories. *In*: CASSELL, Catherine; SIMON, Gillian (org.). **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004, p. 34-44.

NASCIMENTO, Josenaide Pereira do; MÓL, Gerson de Souza. Avaliação com metodologia ativa. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 22., 2024, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2024, p. 1-8.

NERY, Belmayr Knopki; MALDANER, Otavio Aloisio. Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 120-144, 2012.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em educação? **Revista Lusófona de Educação**, v. 28, n. 28, p. 11-21, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato; MOREIRA, Maria Alfredo Lopes. “Entre o amor e o ódio”: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 13-28, 2014.

ORLANDIN, Geane Caroline; SIMPLICIO, Robson; GALIAZZI, Maria do Carmo. Linguagem da química na educação química: entre caminhos epistemológicos e hermenêuticos. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 17, n. 1, p. 3, e30201, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 369-386, 2011.

PEREIRA, Cleiton Leandro Zimmermann; FONSECA, Carlos Ventura. Documentos autobiográficos e ensino de Ciências Naturais: investigando docentes de uma faculdade de Educação. **#Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, RS, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2023.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social: temas & questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, 1999.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Currículo de Ensino Médio e Conhecimento Escolar: das políticas às histórias de vida**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PPGED. Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. **Áreas de Concentração**. Disponível em: <https://ppged.ufv.br/areas-de-concentracao/>. Acesso em: 4 jan. 2025.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 175-195, 2012.

ROSENAU, Luciana. Perspectivas teóricas da avaliação educacional e suas implicações no ensino de Química. *In*: ROSENAU, Luciana dos Santos; FIALHO, Neusa Nogueira (org.). **Metodologia do Ensino de Biologia e Química**. Curitiba: Ibpex, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1992.

SALES, Eliemerson de Sousa; VIANA, Kilma da Silva Lima; CUNHA, Kátia Silva. Metodologias, práticas de ensino e avaliação: o que dizem os egressos da formação inicial de professores de Química. *In*: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 12., 2019, Natal. **Atas [...]**. Natal: UFRN, 2019, p. 1-6.

SALES, Eliemerson de Souza; AMARAL, Edênia Maria Ribeiro. Análise de atividades avaliativas na formação inicial de professores de química. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-12.

SALVATIERRA, Lidianne. Atitudes de graduandos sobre a BNCC, importância da Química e os futuros enfrentamentos educacionais. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 6-18, 2020.

SANTOS, Camila; OLIVEIRA, Ivonneide S.; SILVA, Luana C. M.; GOMES, Midiane C.; JÚNIOR, Wilmo E. F. Avaliação e Aprendizagem: Perspectivas de alunos e professores em um curso de licenciatura em química. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-9.

SANTOS, Luís Henrique Sachi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em Educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SANTOS, Máira Lana Kascher; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Influência das políticas de responsabilização na prática pedagógica de professores em quatro estados da Região Nordeste. **Em Aberto**, Brasília, v. 37, n. 119, p. 81-94, 2024.

SANTOS, Mateus José; CATÃO, Vinícius; LOPES, José Guilherme da Silva; REIS, Ivoni de Freitas; FERRAZ, Victor Gomes Limas. Simpósio Mineiro de Educação Química como possibilidade de integrar ações em prol da formação inicial e continuada dos professores de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 3, n. 1, p. 134-149, 2017.

SANTOS, Mateus José; MARTINHON, Priscila Tamiasso; CATÃO, Vinícius. Narrativas de um grupo de professores de Química em Minas Gerais: delineando algumas implicações emocionais para o trabalho docente no período da pandemia de covid-19. **Revista de Ensino**

de **Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1-24, 2023.

SANTOS, Mateus José; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz; CATÃO, Vinícius. **Avaliação na Formação dos Professores de Química**: reflexões para as atuais práticas educativas. Editora CRV: Curitiba, 2021.

SANTOS, Wagner; LIMA, Francine Maximiano; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-752, 2016.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; GAUCHE, Ricardo; SILVA, Roberto Ribeiro da. Currículo de licenciatura em química da Universidade de Brasília: uma proposta em implantação. **Química Nova**, Campinas, SP, v. 20, p. 675-682, 1997.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. A Química e a formação para a cidadania. **Educación Química**, v. 22, n. 4, p. 300-305, 2011a.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Popularização do ensino de química para a vida e para a justiça social. **ComCiência**, Campinas, n. 130, p. 1-3, 2011b.

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

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 101-113, 2009.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Corazones, no solo cabezas en la universidad.: Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. **REDU - Revista de Docência Universitária**, v. 13, n. 2, p. 125-142, 2015.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHNETZLER, Roseli P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, Campinas, SP, v. 25, p. 14-24, 2002.

SHEPARD, Lorrie A. The role of assessment in a learning culture. **Educational Researcher**, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000.

SHIROMA, Eneida.; MORAES, Maria Cecília Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS; Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico - Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Assis Leão; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e

embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SILVA, Diana Maria; LARANJEIRA, Jane Maria Gonçalves. Opiniões de futuros profissionais da educação sobre a avaliação formativa vivenciada no processo de ensino-aprendizagem de Química. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-11.

SILVA, Isabela Vieira. Avaliação escolar: análise do percurso trilhado por um grupo de professores de química do ensino médio durante a elaboração deste recurso didático-metodológico. *In*: São João del-Rei, MG. **Anais [...]**. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2019, p. 601.

SILVA, Isabela Vieira da; AFONSO, Andréia Francisco. A avaliação na formação inicial de professores de química: abordagem e discussão sobre os diferentes tipos e finalidades. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 21., 2023, Uberlândia, MG. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: UFU, 2023, p. 1-10.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; CARNEIRO, Claudia Christina Bravo e Sá. A licenciatura em Química como espelhamento do bacharelado e a desprofissionalização docente em pauta: um olhar sobre pesquisas de pós-graduação através do estado da questão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 4388-354, 2020.

SILVA JUNIOR; Vladimir Cavalcanti; LEMOS Girleide Torres. Relato de experiência a partir de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química do Agreste de Pernambuco. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 20., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE/UFPE, 2020, p. 1-11.

SILVA NETA, Maria Lourdes; JÚNIOR, Antonio Germano Magalhães. Práticas avaliativas na formação docente: teoria e prática. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 35, n. 2, p. 38-48, 2017.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

SOUSA, Robson Simplicio; GALIAZZI, Maria do Carmo. A tradição de linguagem em Gadamer e o professor de química como tradutor-intérprete. **ACTIO - Docência em Ciências**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 268-285, 2018.

SOUZA, Andrielle Coraiola; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Análise em anais do ENPEC sobre a temática avaliação em química. **ACTIO - Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 122-142, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TRINDADE, Cristina Ramos; UHMANN, Rosângela Inês Matos. (Des)caminhos de uma avaliação Educacional. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-9.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VIEIRA, Flávia; BASTO, Olga. Em Busca de uma Avaliação mais Educativa. **Revista Meta - Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 98-125, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, Regina. Relatos de quem colhe relatos: pesquisas em história oral e ciências sociais. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 163-82, 1996.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezados(as) Professores de Química,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida e seus entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e socioprofissionais de docentes de um Colégio de Aplicação”. Nesta pesquisa pretendemos investigar as trajetórias de vida de docentes em Química que atuam em um Colégio de Aplicação de Minas Gerais para compreender a influência socioprofissionais na formação em avaliação destes profissionais da Educação. Ao identificar essas influências, esperamos contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores de Química. Para esta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Química de um Colégio de Aplicação mineiro. Os dados coletados serão analisados qualitativamente, utilizando a análise de conteúdo para identificar padrões nas trajetórias de vida dos participantes.

O questionário semiestruturado, que você está sendo convidado(a) a responder, terá duração estimada de 60 minutos e será pautado em suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem e as possíveis influências das relações socioprofissionais nesse processo. As respostas serão tratadas com confidencialidade, e seu nome, bem como o da escola onde leciona, serão substituídos por pseudônimos para preservar sua privacidade. Além disso, as informações coletadas serão armazenadas sob a responsabilidade da pesquisadora principal e divulgadas de forma sigilosa, apenas em eventos acadêmicos e publicações científicas.

Os riscos associados à participação nesta pesquisa incluem a possibilidade de divulgação inadvertida de informações pessoais, o que pode comprometer a privacidade dos participantes. Além disso, embora a participação seja voluntária, pode haver uma percepção de pressão para participar. A análise das narrativas pode ser influenciada por viés do pesquisador, afetando a validade dos resultados, e a seleção dos participantes pode não ser representativa, limitando a generalização dos achados. Também existe o risco de que os resultados sejam mal interpretados, impactando a percepção pública sobre a profissão docente. Por fim, podem haver riscos relacionados à saúde e segurança, especialmente em contextos de saúde pública. Os participantes têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, e todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Para minimizar os riscos associados à participação nesta pesquisa, serão adotadas diversas medidas de proteção. Primeiramente, garantiremos a confidencialidade dos dados, utilizando pseudônimos e armazenando as informações de forma segura, acessível apenas à equipe de pesquisa. O consentimento informado será obtido de forma clara e detalhada, assegurando que os participantes compreendam seus direitos e a natureza da pesquisa, incluindo a possibilidade de desistir a qualquer momento sem prejuízos. Além disso, a seleção dos participantes será feita de maneira a garantir representatividade e a análise das narrativas será conduzida com de forma pormenorizada. Também será promovida uma comunicação transparente sobre os objetivos e resultados da pesquisa, a fim de evitar mal-entendidos e impactos negativos na percepção pública da profissão docente. Por fim, serão seguidas todas as diretrizes de saúde e segurança, especialmente em contextos de risco, para proteger tanto os participantes quanto a equipe de pesquisa.

Os benefícios da pesquisa incluem a contribuição para a compreensão das trajetórias de vida dos docentes de Química, podendo propiciar uma análise aprofundada das influências familiares e sociais na formação em avaliação desses profissionais. Os resultados poderão oferecer contribuições para a formação inicial e continuada de professores, ajudando a aprimorar práticas pedagógicas e de avaliação no ensino de Química, além de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas no campo das Ciências Humanas. Além disso, a pesquisa pode fomentar a discussão sobre a importância das relações socioeconômicas e culturais na educação, promovendo políticas públicas mais eficazes e inclusivas. Os participantes também poderão se beneficiar ao refletir sobre suas próprias experiências e práticas, o que pode levar a um desenvolvimento profissional mais consciente e crítico. Por fim, os resultados poderão ser compartilhados em eventos acadêmicos e publicações, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de Educação em Ciências.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e não haverá nenhuma contrapartida financeira pela sua colaboração. Você tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer momento, fase ou etapa da pesquisa, sem que isso resulte em qualquer prejuízo. Caso sejam comprovados danos decorrentes de sua participação, você terá direito à devida indenização. Os dados coletados serão mantidos sob a guarda segura dos pesquisadores por um período de 5 anos, conforme as normas de confidencialidade, e serão devidamente descartados após esse período. Ao término do estudo, os resultados serão compartilhados com todos os(as) participantes, garantindo o retorno das informações analisadas. Além disso, uma via original deste documento, com todas as assinaturas, será fornecida para seu controle e referência.

Em caso de dúvidas sobre procedimentos éticos, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31)3612-2316 ou pelo e-mail: cep@ufv.br ou no endereço Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior. Av. PH Rolfs, s/n ; Campus Universitário, Cep: 36570-900 Viçosa/MG.

Atenciosamente,

Viçosa - MG, _____ de _____ de 2025.

Assinatura para a obtenção do consentimento

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Estruturação das questões da entrevista semiestruturada

Prezados(as) Professores de Química,

Essa investigação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica – PPGED-UFV, intitulada “*Vivências avaliativas em diálogos com as histórias de vida e seus entrelaçamentos com contextos familiares, formativos e socioprofissionais de docentes de um Colégio de Aplicação*”. O estudo tem como objetivo geral investigar as trajetórias de vida de docentes em Química que atuam em um Colégio de Aplicação em Minas Gerais para compreender as influências socioprofissionais na formação em avaliação destes profissionais da Educação. Salientamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer dano pessoal. Além disso, seu nome e o da respectiva escola serão omitidos e substituídos por pseudônimos, garantindo assim a preservação de sua privacidade. Da mesma forma, os resultados dos questionários e das entrevistas serão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador principal deste estudo e serão divulgados exclusivamente nesta pesquisa, em eventos acadêmicos e revistas científicas. Agradecemos imensamente sua valiosa colaboração e estamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO

1. Nome:
2. Idade:
3. Tempo de Profissão:
4. Formação Acadêmica:
5. Qual a motivação para lecionar Química?
6. Em quais instituições atua neste momento?

ACEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. O que você compreende por avaliação?
2. O que você compreende por avaliação da aprendizagem?
3. Como é a avaliação da aprendizagem na instituição em que você atua como professor de Química?

INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. Como você descreveria o apoio da sua família ao longo da sua formação acadêmica e

- profissional como professor (a) de Química?
2. Houve algum membro da família que influenciou significativamente sua escolha profissional ou seu desenvolvimento como professor (a)? Se sim, de que maneira?
 3. Você acredita que os contextos familiares podem influenciar na sua visão sobre a avaliação da aprendizagem?

INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE E DAS RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS

1. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ou enfrenta nas relações socioprofissionais no ambiente escolar?
2. Como as interações com outros professores, diretores escolares e colegas de trabalho influenciaram sua trajetória profissional e sua abordagem no que tange a avaliação da aprendizagem?
3. Como as interações com os discentes influenciaram sua trajetória profissional e sua abordagem referente a avaliação da aprendizagem?

FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

1. Como você descreve a formação recebida em relação à avaliação da aprendizagem em Química durante sua formação inicial e continuada?
2. Quais aspectos da sua formação em avaliação você considera mais relevante para o seu desenvolvimento profissional?
3. Teve algum episódio em que foi avaliado ou que atuou como avaliador que o marcou negativamente? Se teve, por qual motivo?

IMPACTO DAS RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

1. Sem considerar os aspectos da formação inicial e continuada, quais fatores o professor considera que afeta a sua visão de avaliação da aprendizagem?
2. Como as relações socioprofissionais no ambiente escolar influenciam sua prática avaliativa no ambiente profissional?
3. Em sua opinião, quais são os principais benefícios e desafios da avaliação da aprendizagem em Química baseada nas relações socioprofissionais?
4. Existe alguma experiência pessoal ou profissional que você gostaria de compartilhar relacionada à influência da família e da sociedade na sua formação como professor (a) de Química e na prática de avaliação da aprendizagem?

5. Há algum aspecto adicional que você gostaria de acrescentar sobre como as relações socioprofissionais podem afetar a formação e a prática profissional de professores de Química?

ANEXO A – Processo de Unitarização

O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida?
UNITARIZAÇÃO
P1.1 – “É a primeira vez que eu sou professor de escolas públicas.”
P1.2 – “O [Colégio de Aplicação] é a primeira escola que eu sou professor efetivo mesmo, público.”
P1.3 – “Eu sempre trabalhei em instituição particular.”
P1.4 – “Mais de 60% da minha carga horária era de cursinho.”
P1.5 – “Eu era professor de cursinho e dava em torno de 70 aulas por semana.”
P1.6 – “A minha formação é meio tradicional.”
P1.7 – “Eu compreendo a avaliação como uma forma de verificação do quanto a gente conseguiu construir com o aluno ao longo do processo.”
P1.8 – “A avaliação verifica se alcançamos a habilidade que queríamos construir.”
P1.9 – “Hoje ainda são as provas.”
P1.10 – “A avaliação da aprendizagem tem que acontecer ao longo do processo inteiro.”
P1.11 – “O modelo normativo avalia um conjunto total que, às vezes, não representa o que foi construído ao longo do processo.”
P1.12 – “Nós temos duas aulas por semana e a cada três semanas uma prova.”
P1.13 – “O sistema avaliativo percorre seis aulas e tem duas avaliações por bimestre.”
P1.14 – “A prova não condiz com o que a gente quer construir ao longo das aulas.”
P1.15 – “Eu tiro minha figura de protagonista no laboratório e passo para eles.”
P1.16 – “Eu não tenho instrumento de avaliação do processo no laboratório.”
P1.17 – “O aluno atinge o número mínimo de relatórios e ele ganha satisfatório.”
P1.18 – “Eu não compreendi se o que eu tentei desenvolver com ele foi realmente atingido, só porque ele entregou um relatório.”
P1.19 – “A gente tem autonomia para não aplicar a primeira prova.”
P1.20 – “Isso entra em conflito com o interesse da família do [Colégio de Aplicação].”
P1.21 – “Eles incentivam os alunos a virem pela fama de ser a melhor escola pública do Brasil.”
P1.22 – “Eles querem uma escola que trabalhe no modo preparativo para processo seletivo.”
P1.23 – “Se eu não der prova, a família cobra, pede, briga e reclama.”
P1.24 – “A família não ampara quando o professor tenta mudar a avaliação.”
P1.25 – “O aluno desinteressa pela aula quando não tem prova.”
P1.26 – “O pai desestimula o aluno a ir na aula.”
P1.27 – “A escola é de porta aberta e o aluno assiste a aula que quiser.”
P1.28 – “Quando o professor muda a política, os meninos passam a não frequentar a aula dele.”
P1.29 – “Estamos amarrados em aplicar novas metodologias pelo nosso público.”
P1.30 – “As famílias estão muito antenadas nos processos de avaliação externos à escola.”

P1.31 – “Eles querem que a escola reproduza os processos de avaliação tradicionais: vestibular, Enem, seriado.”
P1.32 – “Meus pais sempre acreditaram que o ensino superior me daria segurança.”
P1.33 – “Eles sempre me incentivaram a fazer faculdade.”
P1.34 – “Eles associavam a figura de mestre ao professor.”
P1.35 – “Meu pai não me apoiou no doutorado; achou que não traria retorno.”
P1.36 – “Eu sempre me dei bem em todos os lugares que trabalhei.”
P1.37 – “O grande obstáculo sempre foi o retorno financeiro da profissão.”
P1.38 – “Até na carreira de docente federal a gente não é valorizado.”
P1.39 – “O salário não atende ao piso.”
P1.40 – “A minha chegada no [Colégio de Aplicação] foi bem recebida.”
P1.41 – “Eu tive gente para me amparar durante todos os processos.”
P1.42 – “A UFV disponibiliza cursos que ajudam a entender processos internos.”
P1.43 – “Aqui somos muito bem organizados.”
P1.44 – “Nós socializamos ideias e pegamos o que funciona na prática do outro.”
P1.45 – “A troca de ideias influencia a nossa forma de avaliar.”
P1.46 – “A seleção da atividade avaliativa depende da forma como a turma responde ao processo.”
P1.47 – “Nós já fizemos teatro e avaliamos o teatro.”
P1.48 – “Fizemos feira de ciências e avaliamos a feira.”
P1.49 – “Fizemos resenha com o português.”
P1.50 – “Avaliamos visita técnica.”
P1.51 – “A avaliação por vídeo deixou o processo mais leve.”
P1.52 – “Foi possível identificar o que estava sendo construído a cada etapa.”
P1.53 – “Esse processo é mais rico, mas leva mais tempo.”
P1.54 – “Na graduação, só tive contato com metodologias tradicionais de avaliação.”
P1.55 – “Nós não exploramos diferentes tipos de avaliação.”
P1.56 – “O mestrado me fez adequar a avaliação ao projeto.”
P1.57 – “Eu e o professor avaliávamos o processo a cada etapa sem fazer provas.”
P1.58 – “Isso é muito fraco na formação do professor.”
P1.59 – “Nós somos formados para o ensino tradicional.”
P1.60 – “Ficamos agarrados às ferramentas usuais de avaliação.”
P1.61 – “As gerações estão mudando muito rápido.”
P1.62 – “Nos últimos cinco anos, aumentou o número de alunos com descontrole emocional durante a prova.”
P1.63 – “Isso pode ser um ponto negativo da forma como avaliamos.”
P1.64 – “A avaliação incita muita ansiedade no aluno.”
P1.65 – “A maneira como avaliamos é guiada pelo Enem.”
P1.66 – “O Enem é um exame mentiroso.”
P1.67 – “As escolas se adequam ao sistema de entrada no ensino superior.”

P1.68 – “A avaliação está em processo de metamorfose.”
P1.69 – “A socialização das ideias de avaliação permite reavaliar nosso processo.”
P1.70 – “Somos influenciados pelos colegas e pela demanda da família.”
P1.71 – “A família é muito presente aqui.”
P1.72 – “A avaliação por vídeo permitiu contextualizações feitas pelos alunos.”
P1.73 – “Foi possível acompanhar etapa por etapa a aprendizagem.”
P1.74 – “O processo seria adequado se tivéssemos mais tempo.”
P2.1 – “Eu acho que na maior parte da minha vida profissional, a avaliação foi exatamente o que é posta... Vamos ver o que o aluno está entendendo, está percebendo, está retendo da matéria.”
P2.2 – “Por causa da minha ligação muito forte com cursinho, a avaliação sempre teve muito essa força conteudista.”
P2.3 – “A avaliação era uma chancela do que ele vai ter pela frente, o vestibular ou o Enem.”
P2.4 – “Tinha muita preocupação de ver o que o estudante estava retendo semanalmente.”
P2.5 – “No [Colégio de Aplicação], senti uma liberdade maior na avaliação, e aí começamos a criar maneiras diferentes de avaliar.”
P2.6 – “Avaliação online foi uma delas... pelo menos uma vez por bimestre tinha avaliação no PVA-Net.”
P2.7 – “O medo sempre era: ‘e se ele usar outros meios?’... mas nunca obtive 100% de acerto; isso me deu confiança.”
P2.8 – “Eu gosto de trabalhar com trabalho escrito; não gosto de testinho.”
P2.9 – “No quarto bimestre sempre tem caso de ensino... englobando toda a matéria do ano.”
P2.10 – “Eu gosto da prova. Acho que a prova ajuda no processo de ensino e aprendizagem.”
P2.11 – “Na avaliação, sempre tem questão de gráfico; é uma maneira de forçar o estudante a exercitar esse tipo de raciocínio.”
P2.12 – “A grande falha é que trabalhamos com multimodos, mas na hora de avaliar, avaliamos com um único modo.”
P2.13 – “É um desafio distribuir a avaliação em vários modos, porque nem todas as pessoas têm o mesmo canal para se comunicar.”
P2.14 – “Talvez isso tenha mais a ver com avaliação da aprendizagem: avaliar o percurso do estudante no conteúdo.”
P2.15 – “A família exerce uma cobrança muito grande por desempenho... isso chega aos estudantes.”
P2.16 – “A cobrança da família influencia o rendimento e gera preocupação com o desempenho nas avaliações.”
P2.17 – “As interações com colegas influenciam muito a minha visão de avaliação.”
P2.18 – “Absorvo coisas dos colegas e também os influencio, como quando comecei a usar avaliação online.”
P2.19 – “Já mudei formas de avaliação porque os estudantes não se sentiram à vontade.”
P2.20 – “Na pandemia, mudei a atividade porque os estudantes não queriam filmar a casa; eu não tinha pensado nisso.”
P2.21 – “Tem estudante que consegue representar melhor no computador do que escrevendo; outros conseguem com o corpo.”

P2.22 – “Faltou discutir avaliação na formação... sinto falta de bases teóricas para defender determinados tipos de avaliação.”
P2.23 – “Na instituição, não me lembro de momentos destinados a discutir avaliação.”
P2.24 – “Uma avaliação um pouquinho acima do nível penaliza o aluno, e avaliação não é para penalizar.”
P2.25 – “Eu me guio muito pelo que o estudante vai ter pela frente; ele sempre será avaliado na vida.”
P2.26 – “Eu não me vejo chegando e falando: ‘não vai ter prova’; eles vão enfrentar avaliações formais sempre.”
P2.27 – “Os estudantes influenciam minhas escolhas avaliativas; já fiz adaptações baseadas no que eles disseram.”
P2.28 – “As relações socioprofissionais também influenciam minha forma de avaliar.”
P3.1 – "A avaliação para mim é um processo, mas é um processo de medição."
P3.2 – "Seria a medição do quanto aprendeu."
P3.3 – "Eu vejo uma dificuldade em mudar a avaliação do [Colégio de Aplicação]."
P3.4 – "O [Colégio de Aplicação] é muito tecnicista."
P3.5 – "A avaliação no [Colégio de Aplicação] tem uma normativa."
P3.6 – "A segunda parcial obrigatoriamente tem que valer 50% do peso do bimestre."
P3.7 – "Eu não acho que essa metodologia de avaliação unicamente com prova seja a mais adequada."
P3.8 – "Eu uso diversas outras metodologias para avaliar."
P3.9 – "O [Colégio de Aplicação] tem uma cobrança sistêmica em relação ao conteúdo."
P3.10 – "Os vestibulares são assim, então a gente se adequa a essa realidade."
P3.11 – "Eu gostava de trabalhar com jogo didático; no [Colégio de Aplicação] eu não consigo."
P3.12 – "A cobrança da família influencia muito a avaliação."
P3.13 – "Os alunos ficam extremamente ansiosos com as provas."
P3.14 – "Eles enxergam essa cobrança como uma preparação para o vestibular."
P3.15 – "Eu tive incentivo para ser professora universitária, mas não para ser professora do ensino médio."
P3.16 – "Existe uma desvalorização da docência na educação básica."
P3.17 – "A minha visão de avaliação é influenciada pelo contexto da escola e pela clientela."
P3.18 – "A avaliação depende dos critérios, da cobrança dos alunos e das famílias."
P3.19 – "O contexto social da escola e do aluno influencia o processo de avaliação como um todo."
P3.20 – "Quando eu ia corrigir uma prova, eu lembrava do meu irmão e do contexto rural dele."
P3.21 – "A prova tinha que ser diferente porque eram públicos completamente diferentes."
P3.22 – "A experiência de vida do aluno influencia diretamente o modo como ele aprende e é avaliado."
P3.23 – "Eu acho que os contextos familiares influenciam a visão que um futuro professor terá de avaliação."
P3.24 – "Eu nunca tive formação sobre avaliação na graduação."
P3.25 – "Eu nunca discuti avaliação da aprendizagem nem na pós-graduação."
P3.26 – "A minha visão de avaliação é muito limitada."

P3.27 – "Algumas visões tradicionais do [Colégio de Aplicação] dificultam mudanças na avaliação."
P3.28 – "Eu vejo muita dificuldade de inserir algumas coisas na avaliação por causa do tradicionalismo."
P3.29 – "Os alunos influenciam o meu modo de avaliar."
P3.30 – "Eu converso com os alunos sobre os critérios de avaliação."
P3.31 – "Eu tento fazer uma avaliação em que eles fiquem mais satisfeitos."
P3.32 – "Quando eu vou elaborar uma prova, eu escuto o que os alunos gostam e não gostam."
P3.33 – "A equipe pedagógica influencia a minha forma de avaliar."
P3.34 – "Os meninos já estão muito sobrecarregados de outras disciplinas."
P3.35 – "A socialização profissional influenciou muito minha entrada na avaliação do [Colégio de Aplicação]."
P3.36 – "Eu enfrento desafios socioprofissionais que impactam meu processo avaliativo."
P3.37 – "Eu nunca tive um momento na vida em que decidi ser professora, a vida foi me levando."
P3.38 – "A visão dura da química dos meus professores influenciou minha trajetória."
P3.39 – "Eles não sabiam incentivar a docência porque eles também não foram incentivados."
P3.40 – "A sensação de ser avaliada não é boa."
P3.41 – "Eu já tive alunos passando mal em prova."
P3.42 – "Eu já tive aluna chorando em apresentação por causa da avaliação."
P3.43 – "No [Colégio de Aplicação], 50% de toda a nota do aluno depende de uma única prova."
P3.44 – "A avaliação escrita tradicional não funciona para todos os públicos."
P3.45 – "A avaliação precisa considerar o contexto e o público."
P3.46 – "Se eu for trabalhar em outro contexto, a avaliação precisa mudar completamente."
P4.1 – "A avaliação é um método dentro do processo de ensino-aprendizado para quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno."
P4.2 – "Eu sei que o aluno às vezes é muito melhor do que aquilo que ele apresentou naquela avaliação escrita."
P4.3 – "A experiência de sala de aula é muito mais profunda do que a avaliação escrita."
P4.4 – "A avaliação escrita não consegue expressar aquilo que, de fato, o aluno é."
P4.5 – "Uma prova valendo 50% do bimestre, pra mim, é muito ponto numa única prova."
P4.6 – "Eu gosto de fazer trabalhos junto com as avaliações, para não ficar só no método escrito."
P4.7 – "Só o método de avaliação escrita é muito ruim."
P4.8 – "Os alunos gostam da avaliação escrita aqui, é muito engraçado."
P4.9 – "Na prática, não tem avaliação escrita, é conceito satisfatório e não satisfatório."
P4.10 – "Eu sempre pergunto aos alunos como eles gostariam de ser avaliados."
P4.11 – "Eu faço avaliação de seis meses com eles para poder ajustar a metodologia."
P4.12 – "Eu ficava com medo de a gente ficar massacrando os meninos com avaliação."
P4.13 – "Meu filho fazia minhas provas para eu ver se eu estava sendo exagerado na cobrança."
P4.14 – "Eu tive professores que cobravam coisa de rodapé de livro e isso me traumatizou."
P4.15 – "Eu não faço na minha disciplina aquilo que foi desagradável para mim."

P4.16 – “Eu não deixo conteúdo de fora, porque o aluno pode ter estudado aquele conteúdo.”
P4.17 – “Tem professor que quer descontar nos alunos, e eu jamais fiz isso.”
P4.18 – “Já teve aluno que passou mal na minha prova pela preocupação de passar em química.”
P4.19 – “Para mim, avaliação é um processo educativo, não de punição.”
P4.20 – “Se precisar repetir prova, eu repito, não tenho dificuldade nenhuma.”
P4.21 – “A escola já tem um método, e isso atrapalha a gente às vezes.”
P4.22 – “Eu posso fazer 50% do jeito que eu quero e isso me dá flexibilidade.”
P4.23 – “Eu gosto de fazer jogos educativos como forma de avaliação.”
P4.24 – “As famílias influenciam muito na avaliação, às vezes até incomodam.”
P4.25 – “Alguns pais pedem para modificar nota, mas eu não posso modificar.”
P4.26 – “Há pressão das famílias por causa do ranqueamento do Colégio de Aplicação.”
P4.27 – “Eu não falo de Enem e vestibular na minha aula porque os alunos já estão sob pressão.”
P4.28 – “A gente entende que o processo de avaliação é parte do ensino, não uma competição.”
P4.29 – “A gente trabalha para que os estudantes não fiquem preocupados com estatísticas.”
P4.30 – “Eu pergunto aos alunos se eles se sentem cobrados na minha avaliação por causa do ranqueamento.”
P4.31 – “Eu não gosto desse ranqueamento porque isso traz pressão para a gente.”
P4.32 – “Nós nunca fizemos um trabalho voltado para manter número no ranking.”
P4.33 – “Há um desafio para não deixar que o ranqueamento interfira na nossa prática avaliativa.”

ANEXO B – Processo de Categorização

O que se manifesta na avaliação da aprendizagem nas concepções de professores(as) de Química de um Colégio de Aplicação quando analisada a partir de suas histórias de vida?		
CATEGORIZAÇÃO		
CATEGORIA INICIAL 1: Trajetórias familiares e experiências de escolarização que influenciam a visão sobre a avaliação da aprendizagem	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 1 Trajetórias de vida e constituição das concepções de avaliação	CATEGORIA FINAL 1 As concepções de avaliação são constituídas nas trajetórias de vida e profissionalização docente
P1.32 – “Meus pais sempre acreditaram que o ensino superior me daria segurança.”	CATEGORIA INICIAL 1: Trajetórias familiares e experiências de escolarização que influenciam a visão sobre a avaliação da aprendizagem	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 1 Trajetórias de vida e constituição das concepções de avaliação
P1.33 – “Eles sempre me incentivaram a fazer faculdade.”	CATEGORIA INICIAL 2: Influências socioprofissionais ao longo da carreira docente	CATEGORIA FINAL 2 As práticas avaliativas são condicionadas por estruturas formativas e institucionais
P1.34 – “Eles associavam a figura de mestre ao professor.”	CATEGORIA INICIAL 3: Socialização Profissional Docente	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 2 Condições estruturais que limitam e/ou orientam a Avaliação da Aprendizagem
P1.35 – “Meu pai não me apoiou no doutorado; achou que não traria retorno.”	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 2 Condições estruturais que limitam e/ou orientam a Avaliação da Aprendizagem	CATEGORIA FINAL 3 Movimentos de mudança tensionam modelos tradicionais de avaliação
P1.36 – “Eu sempre me dei bem em todos os lugares que trabalhei.”	CATEGORIA INICIAL 6: Avaliação moldada por demandas sociais externas	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 3 Movimentos de mudança e ressignificação da prática avaliativa

P1.37 – “O grande obstáculo sempre foi o retorno financeiro da profissão.”	CATEGORIA INICIAL 7: Ausência de formação em avaliação	CATEGORIA FINAL 4 A avaliação é vivida como prática ambígua entre técnica e afeto
P1.39 – “O salário não atende ao piso.”	CATEGORIA INTEMERREDIÁRIA 3 Movimentos de mudança e ressignificação da prática avaliativa	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 4 Significados atribuídos à avaliação da aprendizagem
P1.38 – “Até na carreira de docente federal a gente não é valorizado.”	CATEGORIA INICIAL 5: Pistas de ressignificação da prática avaliativa	METATEXTO FINAL A avaliação da aprendizagem entre trajetórias docentes, condicionantes estruturais, movimentos de mudança e ambivalências técnico-afetivas
P2.15 – “A família exerce uma cobrança muito grande por desempenho... isso chega aos estudantes.”	CATEGORIA INICIAL 9: Diversificação de práticas avaliativas a partir da experiência docente	Nas concepções de professores(as) de Química do Colégio de Aplicação, a avaliação da aprendizagem manifesta-se como um fenômeno constituído nas trajetórias de vida e na profissionalização docente, fortemente atravessado por condições estruturais que limitam e/ou orientam o fazer avaliativo, tensionado por movimentos de mudança e ressignificação das práticas avaliativas e vivido de modo ambíguo nos significados atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os discursos revelam que as formas de avaliar não são apenas escolhas individuais, mas resultam de experiências biográficas, processos de socialização profissional, ausência ou fragilidade de formação teórica e imposições institucionais, curriculares e sociais. Ao mesmo tempo em que modelos tradicionais e classificatórios se mantêm, emergem deslocamentos que incluem diversificação de instrumentos, valorização do processo e maior diálogo com os estudantes. Esse movimento convive com uma dimensão afetiva intensa, na qual a avaliação é percebida simultaneamente como prática técnica de mensuração e como experiência humana carregada de emoções, tensões éticas e relações de cuidado.

P2.16 – “A cobrança da família influencia o rendimento e gera preocupação com o desempenho nas avaliações.”	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA 4 Significados atribuídos à avaliação da aprendizagem
P3.15 – "Eu tive incentivo para ser professora universitária, mas não para ser professora do ensino médio."	CATEGORIA INICIAL 4:Relações entre avaliação e emoções
P3.16 – "Existe uma desvalorização da docência na educação básica."	CATEGORIA INICIAL 8: Percepções frágeis e classificatórias da avaliação da aprendizagem
P3.20 – "Quando eu ia corrigir uma prova, eu lembrava do meu irmão e do contexto rural dele."	
P3.21 – "A prova tinha que ser diferente porque eram públicos completamente diferentes."	
P3.22 – "A experiência de vida do aluno influencia diretamente o modo como ele aprende e é avaliado."	
P3.23 – "Eu acho que os contextos familiares influenciam a visão que um futuro professor terá de avaliação."	
P3.37 – "Eu nunca tive um momento na vida em que decidi ser professora, a vida foi me levando."	
P3.38 – "A visão dura da química dos meus professores influenciou minha trajetória."	
P3.39 – "Eles não sabiam incentivar a docência porque eles também não foram incentivados."	

P4.13 – “Meu filho fazia minhas provas para eu ver se eu estava sendo exagerado na cobrança.”
P4.14 – “Eu tive professores que cobravam coisa de rodapé de livro e isso me traumatizou.”
P4.15 – “Eu não faço na minha disciplina aquilo que foi desagradável para mim.”
P4.16 – “Eu não deixo conteúdo de fora, porque o aluno pode ter estudado aquele conteúdo.”
P4.17 – “Tem professor que quer descontar nos alunos, e eu jamais fiz isso.”
0
P1.1 – “É a primeira vez que eu sou professor de escolas públicas.”
P1.2 – “O [Colégio de Aplicação] é a primeira escola que eu sou professor efetivo mesmo, público.”
P1.3 – “Eu sempre trabalhei em instituição particular.”
P1.4 – “Mais de 60% da minha carga horária era de cursinho.”
P1.5 – “Eu era professor de cursinho e dava em torno de 70 aulas por semana.”
P1.19 – “A gente tem autonomia para não aplicar a primeira prova.”
P1.40 – “A minha chegada no [Colégio de Aplicação] foi bem recebida.”

P2.1 – “Eu acho que na maior parte da minha vida profissional, a avaliação foi exatamente o que é posta... Vamos ver o que o aluno está entendendo, está percebendo, está retendo da matéria.”

P2.2 – “Por causa da minha ligação muito forte com cursinho, a avaliação sempre teve muito essa força conteudista.”

P2.3 – “A avaliação era uma chancela do que ele vai ter pela frente, o vestibular ou o Enem.”

P2.4 – “Tinha muita preocupação de ver o que o estudante estava retendo semanalmente.”

P3.34 – “Os meninos já estão muito sobrecarregados de outras disciplinas.”

P3.35 – “A socialização profissional influenciou muito minha entrada na avaliação do [Colégio de Aplicação].”

P3.36 – “Eu enfrento desafios socioprofissionais que impactam meu processo avaliativo.”

P4.21 – “A escola já tem um método, e isso atrapalha a gente às vezes.”

P4.22 – “Eu posso fazer 50% do jeito que eu quero e isso me dá flexibilidade.”

CATEGORIA INICIAL 3: Socialização Profissional Docente

P1.41 – “Eu tive gente para me amparar durante todos os processos.”

P1.42 – “A UFV disponibiliza cursos que ajudam a entender processos internos.”

P1.43 – “Aqui somos muito bem organizados.”

P1.44 – “Nós socializamos ideias e pegamos o que funciona na prática do outro.”

P1.45 – “A troca de ideias influencia a nossa forma de avaliar.”

P1.69 – “A socialização das ideias de avaliação permite reavaliar nosso processo.”

P1.70 – “Somos influenciados pelos colegas e pela demanda da família.”

P2.17 – “As interações com colegas influenciam muito a minha visão de avaliação.”

P2.18 – “Absorvo coisas dos colegas e também os influencio, como quando comecei a usar avaliação online.”

P2.28 – “As relações socioprofissionais também influenciam minha forma de avaliar.”

P3.17 – “A minha visão de avaliação é influenciada pelo contexto da escola e pela clientela.”

P3.33 – “A equipe pedagógica influencia a minha forma de avaliar.”

P4.29 – “A gente trabalha para que os estudantes não fiquem preocupados com estatísticas.”
P4.30 – “Eu pergunto aos alunos se eles se sentem cobrados na minha avaliação por causa do ranqueamento.”
P4.31 – “Eu não gosto desse ranqueamento porque isso traz pressão para a gente.”
P4.32 – “Nós nunca fizemos um trabalho voltado para manter número no ranking.”
P4.33 – “Há um desafio para não deixar que o ranqueamento interfira na nossa prática avaliativa.”

**CATEGORIA INICIAL 4:
Relações entre avaliação e emoções**

P1.62 – “Nos últimos cinco anos, aumentou o número de alunos com descontrole emocional durante a prova.”
P1.63 – “Isso pode ser um ponto negativo da forma como avaliamos.”
P1.64 – “A avaliação incita muita ansiedade no aluno.”
P2.24 – “Uma avaliação um pouquinho acima do nível penaliza o aluno, e avaliação não é para penalizar.”
P3.13 – “Os alunos ficam extremamente ansiosos com as provas.”
P3.40 – “A sensação de ser avaliada não é boa.”

P3.41 – "Eu já tive alunos passando mal em prova."

P3.42 – "Eu já tive aluna chorando em apresentação por causa da avaliação."

P4.12 – "Eu ficava com medo de a gente ficar massacrando os meninos com avaliação."

P4.18 – "Já teve aluno que passou mal na minha prova pela preocupação de passar em química."

**CATEGORIA INICIAL 5:
Pistas de ressignificação da prática
avaliativa**

P1.61 – "As gerações estão mudando muito rápido."

P1.68 – "A avaliação está em processo de metamorfose."

P1.71 – "A família é muito presente aqui."

P1.72 – "A avaliação por vídeo permitiu contextualizações feitas pelos alunos."

P1.73 – "Foi possível acompanhar etapa por etapa a aprendizagem."

P1.74 – "O processo seria adequado se tivéssemos mais tempo."

P2.5 – "No [Colégio de Aplicação], senti uma liberdade maior na avaliação, e aí começamos a criar maneiras diferentes de avaliar."

P2.12 – “A grande falha é que trabalhamos com multimodos, mas na hora de avaliar, avaliamos com um único modo.”

P2.13 – “É um desafio distribuir a avaliação em vários modos, porque nem todas as pessoas têm o mesmo canal para se comunicar.”

P2.14 – “Talvez isso tenha mais a ver com avaliação da aprendizagem: avaliar o percurso do estudante no conteúdo.”

P2.19 – “Já mudei formas de avaliação porque os estudantes não se sentiram à vontade.”

P2.20 – “Na pandemia, mudei a atividade porque os estudantes não queriam filmar a casa; eu não tinha pensado nisso.”

P2.21 – “Tem estudante que consegue representar melhor no computador do que escrevendo; outros conseguem com o corpo.”

P2.27 – “Os estudantes influenciam minhas escolhas avaliativas; já fiz adaptações baseadas no que eles disseram.”

P3.7 – “Eu não acho que essa metodologia de avaliação unicamente com prova seja a mais adequada.”

P3.8 – “Eu uso diversas outras metodologias para avaliar.”

P3.29 – “Os alunos influenciam o meu modo de avaliar.”

P3.30 – "Eu converso com os alunos sobre os critérios de avaliação."

P3.31 – "Eu tento fazer uma avaliação em que eles fiquem mais satisfeitos."

P3.32 – "Quando eu vou elaborar uma prova, eu escuto o que os alunos gostam e não gostam."

P3.44 – "A avaliação escrita tradicional não funciona para todos os públicos."

P3.45 – "A avaliação precisa considerar o contexto e o público."

P3.46 – "Se eu for trabalhar em outro contexto, a avaliação precisa mudar completamente."

P4.2 – "Eu sei que o aluno às vezes é muito melhor do que aquilo que ele apresentou naquela avaliação escrita."

P4.3 – "A experiência de sala de aula é muito mais profunda do que a avaliação escrita."

P4.4 – "A avaliação escrita não consegue expressar aquilo que, de fato, o aluno é."

P4.7 – "Só o método de avaliação escrita é muito ruim."

P4.10 – "Eu sempre pergunto aos alunos como eles gostariam de ser avaliados."

P4.11 – "Eu faço avaliação de seis meses com eles para poder ajustar a metodologia."

P4.19 – “Para mim, avaliação é um processo educativo, não de punição.”

CATEGORIA INICIAL 6:

Avaliação moldada por demandas sociais externas

P1.20 – “Isso entra em conflito com o interesse da família do [Colégio de Aplicação].”

P1.21 – “Eles incentivam os alunos a virem pela fama de ser a melhor escola pública do Brasil.”

P1.22 – “Eles querem uma escola que trabalhe no modo preparativo para processo seletivo.”

P1.23 – “Se eu não der prova, a família cobra, pede, briga e reclama.”

P1.24 – “A família não ampara quando o professor tenta mudar a avaliação.”

P1.25 – “O aluno desinteressa pela aula quando não tem prova.”

P1.26 – “O pai desestimula o aluno a ir na aula.”

P1.27 – “A escola é de porta aberta e o aluno assiste a aula que quiser.”

P1.28 – “Quando o professor muda a política, os meninos passam a não frequentar a aula dele.”

P1.29 – “Estamos amarrados em aplicar novas metodologias pelo nosso público.”

P1.30 – “As famílias estão muito antenadas nos processos de avaliação externos à escola.”
P1.31 – “Eles querem que a escola reproduza os processos de avaliação tradicionais: vestibular, Enem, seriado.”
P1.65 – “A maneira como avaliamos é guiada pelo Enem.”
P1.66 – “O Enem é um exame mentiroso.”
P1.67 – “As escolas se adequam ao sistema de entrada no ensino superior.”
P2.25 – “Eu me guio muito pelo que o estudante vai ter pela frente; ele sempre será avaliado na vida.”
P2.26 – “Eu não me vejo chegando e falando: ‘não vai ter prova’; eles vão enfrentar avaliações formais sempre.”
P3.3 – “Eu vejo uma dificuldade em mudar a avaliação do [Colégio de Aplicação].”
P3.4 – “O [Colégio de Aplicação] é muito tecnicista.”
P3.5 – “A avaliação no [Colégio de Aplicação] tem uma normativa.”
P3.6 – “A segunda parcial obrigatoriamente tem que valer 50% do peso do bimestre.”
P3.9 – “O [Colégio de Aplicação] tem uma cobrança sistêmica em relação ao conteúdo.”
P3.10 – “Os vestibulares são assim, então a gente se adequa a essa realidade.”

P3.11 – "Eu gostava de trabalhar com jogo didático; no [Colégio de Aplicação] eu não consigo."
P3.12 – "A cobrança da família influencia muito a avaliação."
P3.14 – "Eles enxergam essa cobrança como uma preparação para o vestibular."
P3.18 – "A avaliação depende dos critérios, da cobrança dos alunos e das famílias."
P3.19 – "O contexto social da escola e do aluno influencia o processo de avaliação como um todo."
P4.5 – "Uma prova valendo 50% do bimestre, pra mim, é muito ponto numa única prova."
P3.43 – "No [Colégio de Aplicação], 50% de toda a nota do aluno depende de uma única prova."
P4.24 – "As famílias influenciam muito na avaliação, às vezes até incomodam."
P4.25 – "Alguns pais pedem para modificar nota, mas eu não posso modificar."
P4.26 – "Há pressão das famílias por causa do ranqueamento do Colégio de Aplicação."
P4.27 – "Eu não falo de Enem e vestibular na minha aula porque os alunos já estão sob pressão."

P4.28 – “A gente entende que o processo de avaliação é parte do ensino, não uma competição.”

**CATEGORIA INICIAL 7:
Ausência de formação em avaliação**

P1.6 – “A minha formação é meio tradicional.”

P1.54 – “Na graduação, só tive contato com metodologias tradicionais de avaliação.”

P1.55 – “Nós não exploramos diferentes tipos de avaliação.”

P1.56 – “O mestrado me fez adequar a avaliação ao projeto.”

P1.57 – “Eu e o professor avaliávamos o processo a cada etapa sem fazer provas.”

P1.58 – “Isso é muito fraco na formação do professor.”

P1.59 – “Nós somos formados para o ensino tradicional.”

P1.60 – “Ficamos agarrados às ferramentas usuais de avaliação.”

P2.22 – “Faltou discutir avaliação na formação... sinto falta de bases teóricas para defender determinados tipos de avaliação.”

P2.23 – “Na instituição, não me lembro de momentos destinados a discutir avaliação.”

P3.24 – "Eu nunca tive formação sobre avaliação na graduação."
P3.25 – "Eu nunca discuti avaliação da aprendizagem nem na pós-graduação."
P3.26 – "A minha visão de avaliação é muito limitada."
P3.27 – "Algumas visões tradicionais do [Colégio de Aplicação] dificultam mudanças na avaliação."
P3.28 – "Eu vejo muita dificuldade de inserir algumas coisas na avaliação por causa do tradicionalismo."

**CATEGORIA INICIAL 8:
Percepções frágeis e classificatórias da
avaliação da aprendizagem**

P1.7 – "Eu compreendo a avaliação como uma forma de verificação do quanto a gente conseguiu construir com o aluno ao longo do processo."
P1.8 – "A avaliação verifica se alcançamos a habilidade que queríamos construir."
P1.9 – "Hoje ainda são as provas."
P1.10 – "A avaliação da aprendizagem tem que acontecer ao longo do processo inteiro."
P1.11 – "O modelo normativo avalia um conjunto total que, às vezes, não representa o que foi construído ao longo do processo."

P1.12 – “Nós temos duas aulas por semana e a cada três semanas uma prova.”
P1.13 – “O sistema avaliativo percorre seis aulas e tem duas avaliações por bimestre.”
P1.14 – “A prova não condiz com o que a gente quer construir ao longo das aulas.”
P1.15 – “Eu tiro minha figura de protagonista no laboratório e passo para eles.”
P1.16 – “Eu não tenho instrumento de avaliação do processo no laboratório.”
P1.17 – “O aluno atinge o número mínimo de relatórios e ele ganha satisfatório.”
P1.18 – “Eu não compreendi se o que eu tentei desenvolver com ele foi realmente atingido, só porque ele entregou um relatório.”
P2.10 – “Eu gosto da prova. Acho que a prova ajuda no processo de ensino e aprendizagem.”
P2.11 – “Na avaliação, sempre tem questão de gráfico; é uma maneira de forçar o estudante a exercitar esse tipo de raciocínio.”
P3.1 – “A avaliação para mim é um processo, mas é um processo de medição.”
P3.2 – “Seria a medição do quanto aprendeu.”

P4.1 – “A avaliação é um método dentro do processo de ensino-aprendizado para quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno.”

P4.8 – “Os alunos gostam da avaliação escrita aqui, é muito engraçado.”

P4.20 – “Se precisar repetir prova, eu repito, não tenho dificuldade nenhuma.”

**CATEGORIA INICIAL 9:
Diversificação de práticas avaliativas a partir da experiência docente**

P1.46 – “A seleção da atividade avaliativa depende da forma como a turma responde ao processo.”

P1.47 – “Nós já fizemos teatro e avaliamos o teatro.”

P1.48 – “Fizemos feira de ciências e avaliamos a feira.”

P1.49 – “Fizemos resenha com o português.”

P1.50 – “Avaliamos visita técnica.”

P1.51 – “A avaliação por vídeo deixou o processo mais leve.”

P1.52 – “Foi possível identificar o que estava sendo construído a cada etapa.”

P1.53 – “Esse processo é mais rico, mas leva mais tempo.”

P2.6 – “Avaliação online foi uma delas... pelo menos uma vez por bimestre tinha avaliação no PVA-Net.”
P2.7 – “O medo sempre era: ‘e se ele usar outros meios?’ ... mas nunca obtive 100% de acerto; isso me deu confiança.”
P2.8 – “Eu gosto de trabalhar com trabalho escrito; não gosto de testinho.”
P2.9 – “No quarto bimestre sempre tem caso de ensino... englobando toda a matéria do ano.”
P4.6 – “Eu gosto de fazer trabalhos junto com as avaliações, para não ficar só no método escrito.”
P4.9 – “Na prática, não tem avaliação escrita, é conceito satisfatório e não satisfatório.”
P4.23 – “Eu gosto de fazer jogos educativos como forma de avaliação.”