



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS, INSTITUCIONAL E EM LARGA
ESCALA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO**

SÍLVIA LÚCIA SOARES

Brasília-DF
Novembro de 2014

SÍLVIA LÚCIA SOARES

**A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS, INSTITUCIONAL E EM LARGA
ESCALA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Eixo de Interesse: Avaliação das aprendizagens

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA

Brasília-DF
Novembro de 2014

FOLHA DE FICHA CATALOGRÁFICA

Soares, Sílvia Lúcia. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução.** 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

SÍLVIA LÚCIA SOARES

**A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS, INSTITUCIONAL E EM LARGA
ESCALA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO**

Defesa de Tese de Doutorado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, ____/____/2014

Prof^a Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Orientadora – FE/UnB

Prof^a Dr^a Olenir Maria Mendes

Membro externo - UFU

Prof. Dr. Prof. Dr. Ricardo Gauche

Membro Externo – UnB/IQ

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz

Membro Interno – UnB/FE

Prof^a Dr^a Eva Wairos Pereira

Membro Interno – UnB/FE

Prof^a Dr^a Maria Emília Gonzaga de Souza

Membro Suplente – UnB/FE

Dedico este trabalho a minha irmã Rita Helena, que, na luta pela vida, tem demonstrado coragem, determinação e fé e conseguiu nos mostrar que “a vida é muito curta. Então quebre as regras, perdoe rapidamente, beije lentamente, ame de verdade, ria descontroladamente. E valorize tudo que há de bom e tudo que lhe faz sorrir. [...] não deixes que a vida passe em branco, e que pequenas adversidades sejam a causa de grandes tempestades” *Fernando Pessoa*.

E a Maria Helena Burato, amiga-irmã, companheira fiel e constante em minha vida e que, em situação similar, tem mostrado força e persistência. “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” *João Guimarães Rosa*.

AGRADECIMENTOS

Aos três grandes homens de minha existência: José Flávio Rabelo Adriano, Vitor Soares Rabelo Adriano, Henrique Soares Rabelo Adriano.

A minha mãe, Lúcia Gonçalves da Cunha, pela dignidade e o poder de luta.

Às minhas irmãs e meus irmãos, pela permanente amorosidade e por tudo o que representam para mim.

À Professora Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, o lume imprescindível nesta caminhada.

A todos os meus amigos e minhas amigas de todas as horas, em especial a Elisângela Teixeira Gomes Dias e Simone Gontijo, companheiras de percurso e de afetos.

A Maria Emília, por despertar esperanças e descortinar possibilidades.

Aos estudantes da turma da disciplina Avaliação Escolar, companheiros de trocas e aprendizagens.

Não sou nem otimista, nem pessimista. Os otimistas são ingênuos, e os pessimistas amargos. Sou um realista esperançoso. Sou um homem da esperança.

Ariano Suassuna

A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades. Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver. Quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Para as crianças, tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o vôo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Coisas que os eruditos não veem.

João Ubaldo Ribeiro

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a formação de estudantes dos cursos de Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem os três níveis da avaliação – das aprendizagens, institucional e em larga escala, considerando como os saberes construídos nos processos formativos repercutem na construção da prática avaliativa de professores em formação, de maneira a traduzi-los, reorientá-los, ressignificá-los. A pesquisa baseou-se em dados obtidos por meio de entrevistas com coordenadores de curso, com os professores de Didática e das disciplinas que tratam sobre a avaliação, de questionários aplicados aos alunos e da observação das aulas da disciplina Avaliação Escolar, no decorrer do segundo semestre do ano de 2013. Os dados empíricos, articulados com os pressupostos teórico-metodológicos e com a análise documental, nos possibilitaram analisar, no real-concreto, a organização dada aos conhecimentos sobre a avaliação e a reação dos estudantes em formação frente às aprendizagens relacionadas ao tema. Metodologicamente, optamos pelo materialismo histórico-dialético, por considerar que os elementos enfatizados na pesquisa transcendem a dimensão quantificável do fenômeno, e pela técnica de análise de conteúdo para interpretação dos dados gerados, o que possibilitou a construção de categorias e eixos temáticos que foram colacionados com as demais informações obtidas. Para realização da pesquisa, foram eleitas três categorias presentes na dialética: *totalidade*, *contradição* e *mediação*, que se constituíram em instrumentos de compreensão da avaliação na realidade social concreta, agindo como intérpretes do real e nos auxiliando na captação da mutabilidade e do dinamismo imanentes ao fenômeno avaliativo. A pesquisa se estruturou nas seguintes categorias conceituais, obtidas no recorte teórico-prático do nosso objeto de estudo: avaliação, formação de professores, avaliação externa e as aprendizagens sobre a avaliação. A articulação entre as categorias metodológicas e conceituais assegurou a interlocução da dimensão normativa da avaliação (o previsto), da dimensão não normativa descritiva (o dito) e da dimensão pedagógica (o feito) e a busca de estabelecimento das bases teóricas que as ancoraram. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, pública, federal, que oferece os cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia. A análise evidenciou que nos cursos de formação de professores as aprendizagens dos estudantes estão circunscritas à perspectiva técnica de avaliação, centrada em instrumentos como provas, trabalhos e seminários, sendo a avaliação concebida como mera verificação da aprendizagem. Embora os professores considerem a importância da avaliação nos espaços de formação, ocorre ainda uma evidente secundarização na abordagem da temática, pois não se percebe uma delimitação precisa para os saberes da avaliação na organização pedagógica do curso e das disciplinas. A perspectiva crítica de avaliação aparece raramente nos planos de curso, nas disciplinas e nas práticas vivenciadas nos cursos de formação do docente. Os testes de avaliação coexistem sem dialogar entre si e falta espaço, na instituição, para discussões comprometidas com a melhoria do processo avaliativo. Tais fatos, contudo, não podem impedir ou impossibilitar mudanças significativas no processo do ensino e das aprendizagens sobre a avaliação no contexto da formação de professores, pois deve ser oportunizada ao estudante a ampliação conceitual e metodológica do processo avaliativo. O ensino sobre a avaliação nos cursos de formação precisa transcender as aprendizagens e abranger tanto os fatores intra como extraescolares. Assim, a avaliação não pode ser concebida apenas como um resultado, mas como categoria integrante da formação, de modo a proporcionar ao futuro docente reflexões mais significativas e vivências avaliativas diversificadas, para que as considere posteriormente, como possibilidades em sua própria prática profissional.

Palavras-chave: Avaliação. Formação de professores. Avaliação externa. Avaliação institucional. Aprendizagem da avaliação.

ABSTRACT

The objective of this research was to examine the formation of students of Undergraduate (Letters, Mathematics and Pedagogy) to develop the three levels of evaluation and live with them: learning, institutional and large scale, considering how the knowledge built in the formative processes impacts on the construction of evaluation practice of teachers in training, in order to translate them, redirect them, offering them new significance. The research was based on data obtained through interviews with course coordinators, with teachers of Didactics and other disciplines that deal with the theme *evaluation*, through the questionnaires given to students, and from the observation of lessons of the subject School Evaluation, during the second semester in 2013. Empirical data, articulated with the theoretical and methodological assumptions and document analysis, allowed us to analyze, in real-concrete, the organization given the knowledge about the evaluation and students' reaction to learning in training ahead related to the theme. Methodologically, we chose the historical-dialectical materialism, arguing that the elements emphasized in research beyond the quantifiable dimension of the phenomenon, and the technique of content analysis to interpret the data generated, which enabled the construction of categories and themes that were collated with other information obtained. To conduct the survey, three categories present in the dialectic were elected: *totality*, *contradiction* and *mediation*, that formed understanding of the assessment instruments in concrete social reality, acting as interpreters of reality and helping us in capturing the mutability and dynamism to the immanent evaluative phenomenon. The research was structured in the following conceptual categories, obtained in theoretical and practical cut of our object of study: assessment, teacher training, external evaluation, and learning about the assessment. The articulation between the methodological and conceptual categories ensured the dialogue of the normative dimension of evaluation (predicted), non-descriptive normative dimension (said) and the pedagogical dimension (the feat) and the pursuit of establishment of the theoretical foundations that anchored them. The survey was conducted in a federal institution of superior education, public, which offers the Bachelor of Arts, Mathematics and Pedagogy. The analysis showed that, in training courses for teachers, student learnings are circumscribed to the technical evaluation perspective, focusing on instruments such as tests, papers and seminars, and the evaluation was conceived as mere verification of learning. Although teachers consider the importance of evaluation in the areas of training, there is still an evident sidelined in the thematic approach, because it is not perceived a demarcation for evaluation knowledge in pedagogical organization of the course and disciplines. A critical evaluation perspective rarely appears in course plans, in the disciplines and in practices experienced in the training courses of teachers. Evaluation tests coexist without dialogue among themselves, and there is a lack of space in the institution for discussion committed to improving the evaluation process. Such facts, however, cannot prevent, nor become impossible, significant in the teaching and learning on the assessment in the context of formation process changes, for it must be given the opportunity to student conceptual and methodological expansion of the evaluation process. The teaching about evaluation in training courses must transcend the learning and may cover both intra and extra-curricular factors. Thus, it cannot be conceived only as a result, but as an integral category of training, to provide the future teachers most significant reflections and diverse evaluative experiences, so they could consider later as possibilities in their own professional practice.

Keywords: Evaluation. Teacher training. External evaluation. Institutional evaluation. Learning evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da catalogação das Teses e Dissertações	33
Quadro 2 - Síntese dos artigos analisados	34
Quadro 3 - Número de estudantes matriculados nos cursos de Licenciaturas.....	49
Quadro 4 - Organização do processo de identificação das categorias de análise.....	55
Quadro 5 - Síntese das entrevistas – 2013	55
Quadro 6 - Demonstrativo do número de estudantes entrevistados	58
Quadro 7 - Demonstrativo das disciplinas pedagógicas do curso de Letras	112
Quadro 8 - Disciplinas pedagógicas optativas do curso de Letras	113
Quadro 9 - Categorias de análise das questões abertas do questionário.....	117
Quadro 10 - Disciplinas pedagógicas	123
Quadro 11 - Categorias de análise das questões abertas do questionário.....	127
Quadro 12 - Disciplinas obrigatórias do Departamento de Planejamento e Administração – PAD	131
Quadro 13 - Disciplinas obrigatórias do Departamento de Métodos e Técnicas – MTC.....	131
Quadro 14 - Disciplinas obrigatórias do Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF	132
Quadro 15 - Síntese das respostas dos professores sobre o tratamento dado à avaliação na disciplina de Didática	134
Quadro 16 - Síntese da entrevista dos professores sobre a relevância da disciplina que trata sobre a avaliação no processo de formação de professores da Educação Básica.....	141
Quadro 17 - Categorias de análise das questões abertas do questionário.....	151
Quadro 18 - Síntese do depoimento dos alunos acerca das aprendizagens sobre a avaliação	157
Quadro 19 - Síntese da concepção de avaliação em larga escala dos professores de Didática	182
Quadro 20 - Síntese das respostas dos alunos sobre o entendimento dos alunos sobre a avaliação institucional	196
Quadro 21 - Síntese das respostas dos estudantes sobre a necessidade de participação em atividades de avaliação institucional	204
Quadro 22 - Síntese do entendimento dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens.....	212
Quadro 23 - Síntese das respostas às entrevistas realizadas com os alunos na Educação Básica.....	238
Quadro 24 - Síntese das respostas às entrevistas realizadas com os gestores da Educação Básica	241
Quadro 25 - Síntese das respostas às entrevistas realizadas com os professores da Educação Básica	246
Quadro 26 - Síntese da avaliação da disciplina Avaliação Escolar pelos estudantes em formação	262

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre as categorias metodológicas e conceituais da pesquisa.....	48
Figura 2 - Organograma do Decanato de Graduação/2013	51
Figura 3 - Representação metodológica	54
Figura 4 - A relação entre os níveis da avaliação educacional.....	266

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual do número de estudantes/semestre que participaram da pesquisa	59
Gráfico 2 - Distribuição percentual do número de estudantes da disciplina Avaliação Escolar por curso de Licenciatura	61
Gráfico 3 - Distribuição percentual das disciplinas do curso de Letras	111
Gráfico 4 - Os conhecimentos da avaliação estudados dão condições para o estudante praticar a avaliação no curso de Letras?	116
Gráfico 5 - Os conhecimentos da avaliação estudados dão condições para o estudante praticar a avaliação no curso de Matemática?.....	127
Gráfico 6 - Os conhecimentos da avaliação estudados dão condições para o estudante praticar avaliação no curso de Pedagogia?.....	116
Gráfico 7 - Distribuição percentual dos instrumentos utilizados no processo avaliativo do aluno.....	161
Gráfico 8 - Devolutiva do professor às atividades avaliativas realizadas pelos alunos	165
Gráfico 9 - Instrumento de Avaliação que o estudante em formação pretende adotar em sua prática docente..	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo do número de Instituições de Ensino ofertantes do curso de Pedagogia.....	92
Tabela 2 - Resumo do fluxo curricular	131
Tabela 3 - Instrumentos de avaliação utilizados predominantemente no processo avaliativo do aluno.....	161
Tabela 3 - Instrumento de avaliação que o estudante em formação pretende adotar em sua prática docente.....	1688

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
- AE – Aprendizagem no Ensino
- AI – Avaliação Institucional
- AIP – Avaliação Institucional Participativa
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
- ANPEDE – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CANAS – Centros de Aperfeiçoamento para o Magistério
- CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBEs – Conferências Brasileiras de Educação
- CEPE – Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão
- CESPE – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Fundação Universidade de Brasília
- CF – Constituição Federal
- CIL – Cursos de Licenciatura
- Clad – Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CPA – Comissão Permanente de Avaliação
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
- DEAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
- DF – Distrito Federal
- DPE – Desenvolvimento Psicológico e Ensino
- EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FE – Faculdade de Educação

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

FE-UnB – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPAL – Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas

HEM – Habilitação Específica de Magistério

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia

IDD – Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observados e Esperados

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

IES – Instituições de Ensino Superior

IFETs – Institutos Federais de Educação

IL – Instituto de Letras

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LET – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LIP – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

MEC – Ministério da Educação

MI – Médio Inferior

MM – Médio Mínimo

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NEAL – Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas

NEs – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEB – Organização da Educação Brasileira
ONU – Organizações das Nações Unidas
PA – Projeto Acadêmico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PEDEAD – Curso de Pedagogia a Distância
PhD – *Doctor of Philosophy*
PIE – Curso de Pedagogia para o Início de Escolarização
PMCTE – Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação
PNEE – Portadores de Necessidades Educativas Especiais
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SCIELO – *Scientific Electronic Library On-line*
SEE-DF – Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
SIADE – Sistema de Acompanhamento de Demandas Escolares
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SR – Sem Rendimento
SS – Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEL – Departamento de Teoria Literária e Literaturas
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCB-DF – Universidade Católica de Brasília
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID – *United States Agency for International Development*

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Capítulo 1 A TODA HORA ROLA UMA HISTÓRIA	25
1.1 Desmistificando a realidade: origem do problema de pesquisa.....	26
1.2 Objetivos.....	40
1.3 O caminho percorrido e o jeito de caminhar.....	42
1.3.1 As categorias de análise.....	45
1.4 O campo e o contexto da pesquisa.....	49
1.5 A materialidade do movimento do real: coleta e análise de dados	53
Capítulo 2 A INTERLOCUÇÃO ENTRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA AVALIAÇÃO: O DIÁLOGO POSSÍVEL.....	66
2.1 A tessitura sociopolítico-conceitual entre estado neoliberal, políticas e avaliação	67
2.2 As políticas públicas, as políticas educacionais, a avaliação e a formação de professores: políticas públicas que se cruzam	72
2.3 Caminhando pela história: as nuances das políticas de formação de professores e de avaliação educacional	79
2.4 A interlocução entre regulação, avaliação e formação de professores	96
Capítulo 3 SABERES SOBRE A AVALIAÇÃO: AVALIA-SE PARA APRENDER, APRENDE-SE PARA AVALIAR	105
3.1 O saber e o conhecimento: possíveis diferenças.....	106
3.2 Os saberes sobre avaliação nos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia.....	110
3.2.1 Curso de Letras	110
3.2.2 Curso de Matemática	122
3.2.3 Curso de Pedagogia	129
3.2.4 Professores de Didática.....	134
3.2.5 Professores das disciplinas que tratam sobre a avaliação.....	137
3.2.6 Avaliação escolar (MTC)	138
3.2.7 Estratégias para Avaliação: Sujeito com Necessidades Educativas Especiais e suas Subjetividades (MTC)	139
3.2.8 Medidas Educacionais (PAD).....	139
3.2.9 Avaliação das Organizações Educativas (PAD).....	140
3.3 O olhar dos coordenadores dos cursos sobre o lugar da avaliação nos cursos de formação de professores	146
3.4 O olhar do estudante em formação	150
3.4.1 A avaliação como sinônimo de prova.....	151
3.4.2 A avaliação como medida.....	153
3.4.3 A avaliação como forma de aprendizagens	155
3.4.4 O estudado e o vivido nos cursos de licenciatura dão condições ao futuro docente de praticar a avaliação?	157
3.5 Os possíveis impactos das experiências avaliativas na organização da prática pedagógica do futuro docente.....	160

Capítulo 4 A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	172
4.1 A avaliação em larga escala.....	173
4.1.1 Conversando com os sujeitos da pesquisa sobre a avaliação em larga escala.....	177
4.1.1.1 Coordenadores de curso.....	178
4.1.1.2 Professores de Didática e das disciplinas que tratam da avaliação.....	181
4.1.1.3 Os estudantes em formação.....	184
4.2 A avaliação institucional.....	186
4.2.1 Conversando com os sujeitos da pesquisa sobre a avaliação em larga escala.....	191
4.2.1.1 Coordenadores de curso.....	191
4.2.1.2 Professores de Didática.....	194
4.2.1.3 Os estudantes em formação	196
4.1 A avaliação para as aprendizagens	208
Capítulo 5 A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO NAS DIMENSÕES NORMATIVA, NÃO NORMATIVA E PRÁTICA	219
5.1 Dimensão normativa da avaliação	220
5.2 Dimensão não normativa da avaliação: conceito de avaliação em seus três níveis na fala dos sujeitos	231
5.3 Dimensão prática da avaliação (as vivências e experiências da aprendizagem sobre a avaliação).....	233
5.4 A compreensão por meio da intervenção no real.....	236
5.4.1 Roteiro de perguntas e respostas de visita à escola	237
5.4.1.1 Para o Professor	237
5.4.1.2 Para o Gestor ou Coordenador ou Supervisor ou Orientador Educacional ..	238
5.4.1.3 Para os Alunos	238
5.4.2 Unidade I	253
5.4.3 Unidade II.....	258
5.4.4 Unidade III.....	259
5.4.5 A avaliação da disciplina Avaliação Escolar pelos estudantes em formação.....	262
5.5 Os níveis de avaliação e a formação de professores: possíveis e necessárias interlocuções.....	266
CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
REFERÊNCIAS	285
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL	308
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, LETRAS E MATEMÁTICA.....	309
APÊNDICE C - PROTOCOLO PARA REGISTRO DE OBSERVAÇÕES - DIÁRIO DE CAMPO.....	310
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE DIDÁTICA E DE OUTRAS DISCIPLINAS QUE TRATEM DA AVALIAÇÃO.....	311
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO ESCOLAR	312

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	313
APÊNDICE G– CARTA DE APRESENTAÇÃO	317
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	318
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA	319
ANEXO 1 – PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO ESCOLAR	320
Curso de Pedagogia	320
ANEXO 2 – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO ESCOLAR	323
ANEXO 3 - FICHA de ACOMPANHAMENTO DA UNIDADE	325
ANEXO 4 - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO	327
ANEXO 5 - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO	328

INTRODUÇÃO

Esta tese se vincula à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Trata-se de um estudo no campo da avaliação, no contexto da formação de professores para a Educação Básica, tendo como objeto *a avaliação das aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução*.

A proposição de tal objeto é decorrente da evidência do acelerado processo de centralidade que a avaliação vem adquirindo, nos diversos âmbitos do Estado. Todavia, como declara Oliveira (2011, p. 16), é “no campo da educação que ela ganha proeminência, visto que o conhecimento passou a ser elemento-chave de acesso à sociedade do conhecimento e à manipulação da informação como principal atividade da economia”. Assim, ao mesmo tempo em que a avaliação expande seus modelos e objetivos, assumindo outros significados, inclusive no âmbito educacional, nos cursos de formação de professores, o estudo sobre essa categoria continua quase ausente ou abordado de maneira superficial. Tal fato é paradoxal, uma vez que esses cursos formarão futuros avaliadores.

Em decorrência, evidencia-se que os docentes, quando no desempenho de suas funções, apresentam despreparo para lidar com a avaliação em suas dimensões: política, sociológica e pedagógica. Parece oportuno afirmarmos que, no cenário da formação de professores, o acesso aos conhecimentos sobre a avaliação continua efetivando-se de forma fragmentada, dispersa e superficial. Com isso, é comum depararmos com críticas e denúncias sobre tal evidência.

Em virtude desta e de outras inúmeras fragilidades, intensificaram-se nos últimos anos estudos e debates sobre o tratamento dado à avaliação no processo formativo do docente, como se pode verificar nos trabalhos apresentados por diversos autores, tais como Sordi e Lüdke (2009), Freitas, H. (2007), Calderano (2008), Gatti (2009), entre outros.

No entanto, embora já exista considerável produção científica, ainda não foram evidenciadas mudanças realmente significativas nas políticas e, muito menos, na organização pedagógica da formação do professor. Em período mais recente, Freitas, H. (2007), ao analisar o cenário da formação de professores no Brasil, constata a ampliação do consenso da urgência de definição de uma política específica, em nível nacional, de formação de professores, que “contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira” (FREITAS, H. 2007, p. 1204).

Reconhecemos, porém, que na definição dessa política, é necessário o rompimento com a dicotomia existente entre as propostas políticas de formação e os interesses da sociedade civil.

Frente à tímida evolução política da formação, Freitas, H. (2007) é contundente ao afirmar que chegamos à segunda metade da atual década sem proposições mais concretas, do ponto de vista estatal, para a formação dos docentes. A autora também sintetiza a situação atual da regulação por parte do Estado na formação, nos seguintes itens: i) Flexibilização da formação docente, mediante a institucionalização dos programas emergenciais para formação de professores; ii) Retomada da proposição dos Institutos Superiores de Educação e das concepções que nortearam sua criação – pela fundação dos IFETs (Institutos Federais de Educação) – e a ampliação dos polos da UAB; iii) Reconfiguração da formação inicial em serviço, a distância.

Aos problemas enumerados, que denunciam a abordagem reducionista, aligeirada e instrumental no processo de formação do professor, somam-se as lacunas existentes em relação aos conhecimentos sobre a avaliação na organização do trabalho pedagógico dos cursos de Licenciaturas. Ademais, as práticas avaliativas vivenciadas pelo estudante em formação continuam quase que exclusivamente centradas no professor, e os procedimentos didáticos adotados não oportunizam o repensar e o reconduzir suas próprias aprendizagens (VASCONCELLOS, 1995).

E mais: se, por um lado, as políticas educacionais não favorecem modificações na prática avaliativa, para Mendes (2006), por outro, academicamente, não tem havido esforços em construir novas alternativas e maneiras de se avaliar. O que se observa é que nos espaços de formação prevalece ainda o aspecto somativo da avaliação voltado para médias e resultados ou uma preocupação excessiva em responder às demandas burocráticas imediatas. Podemos, sem leviandade, afirmar que nesse contexto a avaliação está mais voltada para a classificação do que para a melhoria dos processos de aprendizagens e, conseqüentemente, da educação.

Outro agravante: a avaliação, nessa perspectiva, permanece desprovida de significação social, política e pedagógica. Dessa forma, os cursos de formação de professores ao negarem os condicionantes sociais, políticos e econômicos que influenciam e são influenciados pela avaliação desconsideram a dimensão de historicidade que permeia e sustenta a prática pedagógica, em sentido amplo, e a prática docente, em termos mais específicos. Negam, portanto, em sua organização pedagógica, a dinâmica entre as condições concretas da prática educativa e a realidade social.

Para além dessa questão, Mendes (2006) assevera que, por não atribuir significados sociais a seus resultados, a avaliação educacional oculta os reais interesses da sociedade capitalista e transforma-se em pilar de manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Os dados, quando são utilizados apenas para redimensionar as políticas públicas, podem também, paralelamente, ser utilizados para retroalimentar o processo de exclusão social tão recorrente na sociedade capitalista.

Corroborando essa análise, Freitas (2004) acrescenta que, na escola capitalista, a avaliação não está desvinculada da forma de organização da sociedade, que camufla traços de desigualdades frente a jogos de interesses, onde o excluir e o subordinar têm sido funções preferenciais da instituição escolar. O campo da avaliação, nesse contexto, estende-se como mecanismo de eliminação/manutenção e apresenta-se como um produtor/legitimador da rígida hierarquia que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam, tais como:

(i) manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; (ii) eliminação adiada ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; (iii) manutenção adiada ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; (iv) eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 2004, p. 152).

De fato, na sociedade atual, a avaliação tem-se transformado em forte instrumento para garantir o cumprimento da função social da escola e assegurar a conformidade, por meio da motivação artificial do estudante, visto serem restritas as ligações da escola com a vida. Freitas (2004) argumenta ainda que a avaliação existente da escola está estreitamente vinculada à forma escolar constituída a partir dos objetivos escolares da sociedade capitalista. Dessa forma, só seria possível gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, da avaliação, com a alteração desses objetivos.

O acirramento de inúmeras contradições no campo da avaliação e da formação de professores nos alerta que realizar um estudo abarcando a avaliação e a formação de professores – ao mesmo tempo – não constituiu uma tarefa fácil. Além da densidade e complexidade do objeto, acrescenta-se a isso a dinamicidade própria do processo educativo. Ademais, os campos da avaliação e da formação de professores estão impregnados de posições ideológicas, políticas, sociais e culturais que constituem elementos determinantes de seus sentidos e significados. Em virtude disso, a análise dessa realidade não pode ser feita de maneira reducionista; ao contrário, por sua complexidade, exige a interpretação dos vários fatores que a determinam e são por ela determinados.

Em consonância com essas constatações, entendemos que um estudo sobre a formação de professores deve considerar os diversos condicionantes sócio-históricos que permeiam o processo formativo e que demarcam os diferentes paradigmas nele presentes. No campo da avaliação não se faz diferente; convivemos também com diversas e antagônicas visões. Por um lado, temos a visão da avaliação como instrumento de competição, composta por esquemas preponderantemente objetivos, centrada nos valores numéricos, atrelada a resultados obtidos por meio de processos técnicos literalmente descontaminados de conteúdos axiológicos. Por outro, situa-se a perspectiva da avaliação na lógica emancipatória, que entrecruza os aspectos qualitativos com os quantitativos para gerar significados e requalificar os conhecimentos teóricos da área. No entendimento de Lipovetsky (2011), somente nessa perspectiva, a avaliação é capaz de envidar esforços para a formação do homem onilateral¹, crítico, participativo e comprometido com a transformação.

O exposto evidencia a importância do estudo realizado sobre a avaliação no processo de formação de professores. No entanto, sabemos que, em um processo de pesquisa, a escolha do objeto de estudo e os elementos que o determinam não se configuram como ações neutras e desprovidas de intencionalidades por parte do pesquisador. Pelo contrário, ocorrem sob a égide de pressupostos políticos, ideológicos, culturais, sociais e históricos. Reconhecemos, também, que a natureza específica da educação, da formação de professores e da avaliação requer a escolha de técnicas de estudo especialmente adequadas, do domínio de conhecimentos diversos e de métodos tão dinâmicos quanto a própria realidade o é.

Portanto, é na complexidade da educação que analisamos a formação de professores para desenvolverem os três níveis de avaliação – das aprendizagens, institucional e em larga escala – e com eles conviverem. A escolha de tal objeto decorreu da evidência de que aprender a avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e bem realizar a avaliação. É essencial, também, para adquirir argumentos necessários a fim de dialogar com os resultados obtidos, atribuir-lhes significados pedagógicos e sociais, como ainda utilizá-los

¹ Vê-se, portanto, que na teoria marxista o conceito de onilateralidade está embasado na relação entre a educação mediadora e o trabalho, mas de forma contraposta à relação ocorrida sob o contexto sócio-histórico dominado pela exploração do trabalho – cuja educação está a serviço do capital e da propriedade privada. Nesse contexto, o trabalhador não tem vida própria, aparece como propriedade de outro, de maneira que a alienação não se explicita apenas na relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho, mas também no próprio ato da produção e nas próprias relações sociais. Dessa forma, educação e atividade laboral, subjugadas pelo capital, levam o homem a se perder de si mesmo. O processo de alienação configura o homem *unilateral* e incompleto (LIPOVETSKY, 2011, p. 54).

como propulsores do redirecionamento da organização do trabalho pedagógico da escola, em sentido amplo, e da sala de aula, em particular.

Concorreu fortemente para a seleção do objeto de estudo a centralidade que a avaliação vem adquirindo no campo das políticas sociais e a ampliação de sua intervenção para além dos limites da sala de aula. Tal fato ocorre em razão de inúmeras causas, entre as quais a redefinição do papel do Estado no contexto atual das políticas neoliberais. O Estado, antes provedor que procurava atender às demandas sociais como uma questão de direito, foi transformando-se gradualmente no Estado neoliberal regulador² das políticas, inclusive, das educacionais.

O movimento da reconfiguração das funções do Estado passou a exigir a criação de novos meios administrativos e de mecanismos que viessem garantir a melhoria da eficiência e eficácia e, conseqüentemente, da regulação dos serviços prestados (SOUSA *et al.*, 2000; SOUSA; OLIVEIRA, 2003, 2011). Dessa forma, foram implantados os sistemas de avaliação para monitoramento das políticas públicas, ocasião em que assumem uma posição estratégica nas agendas governamentais e passam a ser utilizados como instrumentos de controle e de acompanhamento dos empreendimentos da ação pública. Em síntese, a avaliação torna-se o eixo norteador do processo regulatório do Estado.

No contexto indicado, observamos que a mudança do papel do Estado na condução das políticas públicas e os sistemas de avaliação como formas de regulação se tornaram objeto de estudo de diversos autores. Em relação ao papel do Estado, há os estudos de autores como Anderson (1995), Gentili (1997), Faleiros (2000), Mészáros (2005), Freitas (2003; 2005; 2007; 2009; 2011), Clímaco (2005), e Behring e Boschetti (2008). Na investigação do uso da avaliação como instrumento de efetivação da regulação, os estudos de Souza e Oliveira (2003), Abdian (2010), Perroni (2003) e Barroso (2005) têm trazido valiosas contribuições para a compreensão mais aprofundada da relação que se estabeleceu entre avaliação – Estado – regulação³.

² O Estado regulador pode ser caracterizado pela criação de agências reguladoras independentes, pelas privatizações de empresas estatais, por terceirizações de funções administrativas do Estado e pela regulação da economia segundo técnicas administrativas de defesa da concorrência e correção de “falhas de mercado” em substituição a políticas de planejamento industrial. Representou uma descentralização do poder do Presidente da República e de seus Ministros (MATTOS, 2006). Disponível em: <<http://www.artigosbrasil.net/.../estado-regulador>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

³ “Regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública. Entretanto, “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado. O Estado não deveria

Na área educacional, na avaliação de suas políticas, os instrumentos utilizados configuram-se em exames avaliativos utilizados em todos os níveis: em larga escala, no âmbito nacional, estadual e municipal; em nível institucional, realizados pela unidade de ensino, por seu coletivo que a constitui; para as aprendizagens, efetivados prioritariamente em sala de aula e sob a responsabilidade do professor (FREITAS, 2009). Destacamos que o Brasil ainda não tem um sistema constituído de avaliação da Educação Básica. Ao contrário, o que se observa é a existência de testes diversos que não conseguem, em suas trajetórias, dialogar entre si.

Sordi (2010, p. 147) denuncia que, com a aplicação de inúmeros testes, o viés da regulação sobre a qualidade da escola vem ocorrendo via controle dos profissionais, sendo realizado por meio dos resultados obtidos pelos estudantes em tais avaliações. Tal fato tem sido “constante nas políticas de cunho neoliberais⁴ que marcam um jeito de avaliar quase sempre circunscrito a etapas de medição de desempenho” (SORDI, 2010, p. 147). Tudo isso se explica em nome da busca de uma suposta qualidade.

Na área da formação de professores, lócus desta pesquisa, evidenciamos que a noção de qualidade se encontra diretamente vinculada aos resultados obtidos nos exames em larga escala. Vale reiterar que em cada divulgação do resultado para a sociedade dos exames em larga escala (Prova Brasil, do ENEM e do ENADE) emerge a opinião de diversos segmentos sociais, principalmente da mídia, atrelando o desempenho dos estudantes à qualidade da formação do professor. Concomitantemente aos dados obtidos, proliferam em diferentes Estados do Brasil programas que visam premiar os professores pelo bom desempenho de seus estudantes na avaliação. Segundo Freitas, H. (2007) encontra-se nessa comparação a lógica de que a mensuração do desempenho do estudante é diretamente

intervir no mercado, a não ser como um “Estado avaliador” (cf. DIAS SOBRINHO, 2002b). As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado (FREITAS, 2005, p. 912).

⁴ Neoliberalismo – (neo) novo liberalismo. O termo refere-se a uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas. Foi cunhado em 1938, no encontro do *Colloque Walter Lippmann*, pelo sociólogo e economista alemão Alexander Rüstow. Essa corrente caracteriza-se por pregar que “o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas e privadas num mínimo e deixe agirem livremente os mecanismos do mercado” (SILVA, 1999, p. 26). E “[...] com o virar do milênio, assiste-se a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas no sentido de procurar um equilíbrio entre o 'Estado' e o 'mercado', ou mesmo no sentido de superar esta dicotomia pela reactivação de formas de intervenção sócio-comunitárias na gestão da coisa pública” (BARROSO, 2005b, p. 741).

proporcional à qualidade do trabalho do professor. Na verdade, o foco da avaliação não está no redirecionamento das ações pedagógicas, mas na atribuição da culpa e da responsabilização do professor pelos baixos resultados. Para além dessa compreensão, entendemos que a qualidade da educação não pode ser desvinculada da qualidade da formação de professores.

Vários autores, como Schön (1992), Gatti (1992; 2009), Zeichener (1993), Pimenta (1994; 1996; 1997), Brzezinski 1996, Catani (1997), Perrenoud (1997), Carvalho (1988), Barreiro (1996), Pereira (2000), Castanho (2001), Silva e Sguissardi (2001), Tardif e Lessard (2005), Veiga (2002; 2008), Libâneo (2002), Barros Filho (2002), Alarcão (2003), Anastasiou e Alves (2004), Sordi (2009), têm discutido a formação de professores, buscando, por meio de seus estudos, trazer elementos que possam contribuir para uma análise mais densa e consistente sobre sua qualidade. Alguns desses trabalhos procuram, por um lado, explicitar as contradições presentes nessa área e, por outro, discutir as concepções e as tendências que têm historicamente orientado os processos de formação de professor.

Frente ao papel de destaque que a avaliação adquiriu no contexto atual, entendemos que, nos cursos de formação de professores, os conhecimentos a respeito não devem restringir-se apenas à avaliação realizada em sala de aula, ligada estritamente ao desempenho do estudante. Como assevera Freitas (2007), a aprendizagem da avaliação constitui um saber fundamental para que o professor venha a estabelecer a interlocução entre seus diferentes níveis: em larga escala, institucional e para as aprendizagens, a fim de tornar-se capaz de dialogar com os dados obtidos nos diferentes níveis e atribuir-lhes significados circunstanciais. Ademais, frente às novas demandas, torna-se imprescindível que os cursos de formação de professores implementem estudos sistematizados sobre as práticas de avaliação e oportunizem reflexões mais densas e fundamentadas sobre sua lógica e implicações na realidade educacional (MONTEJANO, 2006; SORDI, 2005). As evidências elencadas revelam a necessidade e a urgência de pesquisa sobre a avaliação no campo da formação de professores para o desencadeamento de novos olhares avaliativos e de novas experiências no processo de aprender a avaliar.

CAPÍTULO 1 A TODA HORA ROLA UMA HISTÓRIA

*A toda hora rola uma história
Que é preciso estar atento
A todo instante rola um movimento
Que muda o rumo dos ventos
Quem sabe remar não estranha
Vem chegando a luz de um novo samba
Sem rasgar a velha fantasia.*

Paulinho da Viola, *Rumo dos Ventos*.

O caminho metodológico escolhido parte da premissa de que a ciência é um construto humano, dinâmico, complexo, cuja legitimidade ocorre por meio de práticas sociais e culturais contextualizadas. Concretiza-se por meio da ação humana, que irá estabelecer seus limites e determinar seu objeto, em uma relação complexa entre a realidade material e a perspectiva humana que a configura. Portanto, não se refere apenas às questões epistemológicas e metodológicas, mas também às questões da práxis⁵ e considera em seu processo construtivo tanto a atividade humana social e histórica, como as dinâmicas processuais, plurais e contraditórias da realidade (BACHELARD, 1997). É, portanto, a construção humana do conhecimento.

Em sentido amplo, a ciência refere-se ao conhecimento organizado, sistematizado, relativo a certas categorias de fatos ou fenômenos. Em sentido restrito, diz respeito à aquisição intencional e consciente do conhecimento de forma sistematizada, por meio da aplicação do método científico. De acordo com Galliano (1986), o conhecimento científico

⁵ Em Marx, o conceito de práxis refere-se à “atividade universal criativa e autocriativa por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo histórico a si mesmo” (BOTTOMORE, 1998, p. 328). Ou seja, é o movimento de articulação entre a teoria e a prática, por meio da abstração do pensamento, visando a uma compreensão mais densa da prática eivada da teoria.

Quanto à *práxis pedagógica*, sabemos que *prática* e *práxis*, embora sejam conceitos próximos, guardam tênues diferenças. Analisando essa categoria com base na concepção marxista, podemos estabelecer que a *práxis* é uma atividade livre, universal, por meio da qual o homem cria, recria-se e transforma seu mundo humano e social. Já a *prática* se constitui em uma das partes da práxis, tem caráter imediato e utilitário e está ligada às necessidades imediatas (BOTTOMORE, 1997). Portanto, a *prática* é uma ação e basta-se em si, não precisa de questionamento, reduz-se à ação impensada, porém necessária. A *práxis* vai mais além, necessita sempre das reflexões e carece de uma fundamentação teórica que lhe dê sustentação. No tocante à formação, a *práxis*, além de envolver referenciais teóricos e metodológicos da formação, envolve também uma proposta de formação que lhe dá sentido para além do espaço pedagógico e a contextualiza nos espaços sociais, econômicos e políticos (FREITAS, 2006).

resulta de investigação metódica e sistemática da realidade. Inferimos, portanto, que o conhecimento científico advém da pesquisa.

1.1 DESMISTIFICANDO A REALIDADE: ORIGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA

Entendemos a pesquisa como a capacidade de produzir um conhecimento que nos auxilia na interpretação da realidade, oportunizando-nos ampliar nosso horizonte interpretativo e, por conseguinte, nosso capital cultural. Podemos considerá-la como um caminho de mão dupla pelo qual o pesquisador estabelece uma relação dinâmica com o objeto que se constrói e, nesse ínterim, ocorrem inúmeras transformações, tanto no objeto estudado, como no sujeito que o estuda. Pesquisar é problematizar a realidade, é estabelecer ações interativas dialógicas com outras tantas possibilidades de compreensão dessa mesma realidade. Portanto, a pesquisa só tem sentido quando produz e transforma os conhecimentos, quando modifica nossa forma de ver, sentir e fazer o mundo. Assim, deve reunir o saber experiencial construído no cotidiano e no saber acadêmico, proporcionando a ambos uma práxis inovadora.

Na educação, “a pesquisa também assume a capacidade de criar meios necessários ao estabelecimento de novas interações, mediações e modificações de contextos que envolvem os sujeitos de ensino com os sujeitos da aprendizagem” (MEKSENAS, 2002, p. 22). Por ser a educação um fenômeno social amplo e inacabado, a investigação nessa área deve considerar os princípios da mutabilidade e do dinamismo a ela imanentes. De acordo com Thiago de Mello, “quem sabe aonde quer chegar, descobre o caminho e o jeito de caminhar”, o que explicita a relação a se estabelecer entre o pesquisador e o objeto a ser estudado, visto que o mesmo se desvenda no percurso da caminhada.

Sendo assim, o problema de pesquisa a que nos propomos examinar emergiu principalmente das diversas inquietações que surgiram no decorrer de nossa vida pessoal e profissional. Entre elas, ressalto a preocupação com o descuido de como a temática da avaliação vem sendo tratada no curso de Pedagogia e Licenciaturas e, conseqüentemente, na formação do professor. Embora seja ideia corrente o entendimento da avaliação como um dos pontos nevrálgicos do processo educativo e da formação de professores, o espaço por ela ocupado nos currículos de formação ainda deixa muito a desejar.

Todavia, em três décadas de exercício, oito anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os demais como professora de cursos de formação de professores, temos observado muitos conflitos e diversas contradições na avaliação realizada na educação, na escola e mais diretamente no processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há um considerável distanciamento entre o que se fala e o que se pratica na avaliação.

De antemão, esclarecemos que, por se tratar especificamente das experiências vividas por esta pesquisadora, a descrição textual, neste trecho do estudo, será realizada na primeira pessoa do singular.

No decorrer de minhas experiências profissionais, evidenciei em diversos textos e contextos a clareza de que aprender a avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e bem realizar a avaliação, como também para adquirir argumentos necessários para dialogar com os resultados obtidos. Nessas vivências, constatamos que a falta de preparação pedagógica normalmente acompanha os profissionais que passam a assumir responsabilidades docentes. Com efeito, na maioria das vezes, os futuros professores inserem-se no campo da formação, trazendo apenas saberes experienciais e profissionais⁶, porém nem sempre acompanhados de saberes pedagógicos (SORDI, 2010).

Com base nas leituras realizadas e em minhas experiências pessoais e profissionais, atuando como docente, coordenadora e pesquisadora em diferentes espaços de formação de professores – Escola Normal (1986/1994), Chefe da Seção de Magistério da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal⁷ (1995-1997), Assessora do Departamento de Pedagogia da Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF (1997-1998), docente de cursos de Licenciatura, em especial a de Pedagogia (1998 a 2010), e Pós-Graduação *lato sensu* (2005-2011) –, constatei as limitações das aprendizagens sobre a avaliação no processo de formação docente.

Minha preocupação com a questão da avaliação na formação docente foi ampliada quando, em 1988, após dezesseis anos de docência na rede pública de ensino do Distrito

⁶ A autora fundamentou-se em Tardif (2002). Para esse autor, os saberes docentes constituem-se em: saberes da formação profissional como aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, referentes aos saberes produzidos pela ciência da educação e aos saberes pedagógicos; saberes curriculares, correspondentes aos discursos, objetivos e métodos que se constituem em programas escolares; e saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

⁷ A extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal foi determinada pelo Decreto nº. 21.396, de 31/07/2000, que estabelece em seu Art. 1º: Fica extinta a Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF.

Federal, fui atuar na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como professora conveniada⁸, docente de algumas disciplinas, tais como: Didática, Estágio Supervisionado e Projeto III. Nesse período, juntamente com estudantes que cursavam a disciplina Didática, desenvolvemos uma pesquisa sobre “Avaliação no curso de formação de professores e o impacto desse processo avaliativo na atuação pedagógica do futuro profissional”. No período da investigação, os estudantes em formação observaram o tratamento pedagógico dado ao processo avaliativo desenvolvido por dez professores que atuavam nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Letras, Matemática, Física e Educação Física. Na época, os dados levantados mostraram que nos espaços de formação prevalecia ainda o aspecto classificatório da avaliação, voltado para médias e resultados, o que respondia às demandas burocráticas imediatas.

Posteriormente, minha inquietação quanto ao assunto se transformou em objeto de estudo do curso de mestrado, no desenvolvimento da pesquisa **O curso de Pedagogia: rumos, certezas e incertezas**. Terminei o mestrado em 2002 e continuei a atuar na formação de professores, tanto na docência como na coordenação de dois cursos de Pedagogia. Primeiramente, atuei como coordenadora pedagógica do Curso de Pedagogia para o Início de Escolarização – PIE. Esse curso foi realizado em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília. O curso habilitou em nível superior dois mil professores em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal.

Em 2006, a mesma experiência foi implantada no Estado do Acre, em parceria entre a Universidade pesquisada e a Secretaria de Educação do Estado, como curso de Pedagogia a Distância (PEDEAD), quando foram habilitados em nível superior 1.391 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas duas experiências foram enriquecedoras e me auxiliaram a repensar minha trajetória profissional e, ao mesmo tempo, aumentaram significativamente minhas preocupações com as lacunas epistemológicas existentes no processo formativo de professores em relação à avaliação. Certamente, essa preocupação aumentou ante a necessidade de implantação de um processo avaliativo diferente tanto no curso PIE, como no curso PEDEAD, visto serem cursos que apresentavam características e aspectos inovadores, o que exigia um processo avaliativo que

⁸ Convênio de Cooperação Técnica nº 35/2000, firmado entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e a Fundação Universidade de Brasília.

correspondesse a essas inovações. Portanto, seria necessário romper com a lógica avaliativa classificatória e seletiva. A equipe pedagógica do curso não poderia permitir naquelas circunstâncias a adoção de processos tradicionais de avaliação, em que instrumentos de caráter autoritário e descontextualizados do movimento de articulação entre a teoria e a prática da formação fossem a única alternativa avaliativa. Como declara Villas Boas (2005),

[...] os professores desses cursos de formação, por serem professores em exercício, provocaram a necessidade da adoção de procedimento avaliativo que levasse em conta essa característica, de modo que eles não apenas “estudassem sobre a avaliação”, como costumeiramente se faz, mas praticassem a avaliação que buscasse superar a sua função tradicional de dar nota e aprovar e reprovar o aluno, mantendo, assim, a classificação, a seleção e a exclusão (p. 292).

Por ser esta também a compreensão da equipe pedagógica do PIE, optamos pela implantação do portfólio como procedimento avaliativo das aprendizagens e pelos registros reflexivos, no PEDEAD. No curso PIE⁹, a construção do portfólio teve como objetivo permitir a expressão das construções e das transformações que o professor vive na realização das ações previstas e das atividades acordadas, com a vantagem de conter as reflexões e os registros materiais que se organizam ao longo da própria experiência formativa (MOTA; BATISTA, 2001). Nesse curso, a elaboração do portfólio possibilitou o acompanhamento processual da formação em sua totalidade, por meio da releitura da produção e do trabalho pedagógico realizado no processo de formação, articulando-o com o cotidiano da sala de aula e da formação.

No PEDEAD, embora a opção tivesse sido pelo registro reflexivo como procedimento de avaliação, o processo em si não foi diferente do anteriormente vivido no PIE. Inicialmente, essa nova forma de avaliar gerou muita insegurança nos estudantes em formação; entretanto, à medida que o curso foi avançando, sentiram-se mais familiarizados com o processo avaliativo (VILLAS BOAS, 2006a). Esse procedimento avaliativo permitiu a expressão das construções e das transformações que o professor-estudante vivenciou na

⁹ Essa experiência se tornou objeto de pesquisa de Villas Boas (2005). A pesquisa teve como objetivo analisar o uso do portfólio como instrumento de avaliação no curso de formação de professores. Nessa investigação discutiu-se sobre: a) as percepções dos mediadores sobre as reações dos professores-alunos quanto ao uso do portfólio; e b) as percepções dos professores-alunos sobre a construção de seu portfólio. Concluiu-se que, para que o portfólio faça parte da avaliação comprometida com a aprendizagem do professor-aluno e se apoie na construção, reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia, deve inserir-se no trabalho pedagógico que considere os mesmos princípios. A autora destaca ainda que a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação não têm sido objeto de discussão e de vivências no processo formativo do docente.

realização das ações previstas e na construção do conhecimento. Caracterizou-se por anotações e reflexões diárias sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

Em 2008, vivenciei outra experiência significativa, a participação no grupo de pesquisa **A produção acadêmica sobre professores (as): estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste**¹⁰, que abordava e continua abordando os temas estudados, os referenciais teóricos, as metodologias e as concepções de educação e professor presentes em um conjunto de dissertações e teses selecionadas no âmbito de seis Programas de Pós-Graduação em Educação que participam da pesquisa. O estudo buscava enriquecer a discussão sobre a formação, a prática e a profissionalização de professores a partir do trabalho interinstitucional realizado, envolvendo pesquisadores das diferentes instituições que participaram do projeto. Na fase de análise dos resultados regionais, coube à mesma equipe, da qual eu fazia parte, sistematizar a análise das concepções de professor predominantes no conjunto dos trabalhos selecionados para o aprofundamento. A análise dos resultados obtidos culminou na publicação do livro **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências** (SOUZA; MAGALHÃES *et al.*, 2011).

De alguma forma, as experiências vividas reforçaram ainda mais minha convicção de que no processo de formação a avaliação deveria ser tratada de forma abrangente e incluir em seus temas/assuntos/conteúdos, tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino-aprendizagem, como as da escola e do contexto social mais amplo. Assim, partimos do pressuposto de que não há fórmulas mágicas, receitas ou padrões para o “encaixe” de uma investigação. Nessa perspectiva, elegemos como objeto de estudo desta pesquisa **a avaliação para as aprendizagens**¹¹, **institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução.**

¹⁰ O estudo possuía um caráter cooperativo que permitirá agregar pesquisadores de várias disciplinas e de diversos contextos da região, em um esforço de superar a fragmentação da produção dos trabalhos em educação e de criar condições de pensar essa problemática a partir da realidade regional e nacional e de suas articulações com a globalidade. No âmbito da Faculdade de Educação, o estudo tem como objetivos: (i) identificar no Programa de Pós-Graduação a produção acadêmica sobre o professor, no período de 1999-2005; (ii) evidenciar ao longo do período enfocado, sob uma perspectiva histórica, a presença maior ou menor dos diferentes temas referenciais teóricos, metodológicos, conceptuais da educação, do professor, do processo de ensino-aprendizagem nas dissertações e teses sobre o professor, no referido Programa; (iii) contribuir para subsidiar estudos e pesquisas sobre o tema, fornecendo dados para o trabalho dos orientadores desse Programa de Pós-Graduação; (iv) detectar lacunas, apontando temas e referenciais teóricos ausentes ou insuficientemente explorados em uma dada realidade pesquisada. O grupo de pesquisa continua seus estudos, estando atualmente na fase da análise dos dados. O grupo tem produzido diversos artigos sobre o campo da formação de professores.

¹¹ Nessa pesquisa, optamos pelo termo *avaliação para as aprendizagens* em contraponto à avaliação da aprendizagem. Essa escolha está referendada em Villas Boas (2014) ao explicar que *a avaliação das*

Reafirmamos que a ampliação do campo da avaliação impacta diretamente a formação dos profissionais que atuam e virão atuar como docentes. Então, como formar o professor para lidar com essa nova realidade? Como os professores têm reagido à ampliação e à presença constante da avaliação nos espaços políticos e pedagógicos? Como são tratados os conhecimentos sobre a avaliação e seus níveis no processo formativo dos futuros docentes?

São muitas as perguntas e escassas as respostas. Tais problemáticas têm despertado preocupação e merecido investigações por parte de alguns estudiosos como Sordi (1998; 2009), Lüdke e Salles (1997), Villas Boas (2000; 2008), Chaves (2001), Pereira (2006), Mendes (2006), Calderano (2008), Gatti (2009), Barbosa (2011), entre outros. Esses autores buscam, por meio da investigação, analisar a responsabilidade da formação na ampliação da visão avaliativa dos futuros docentes. Com a intenção de contribuir com o debate e visando colaborar com as ideias que podem concorrer para a qualidade da formação dos docentes que irão atuar na Educação Básica, apresentamos a questão norteadora desta pesquisa: *Como estão sendo formados os professores para desenvolverem os três níveis de avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala?*

Sem dúvida, temos clareza quanto à importância da pesquisa na elaboração de conhecimentos que venham contribuir para a ampliação conceitual do campo da avaliação e da formação de professores. Não obstante, percebemos a necessidade de realizar o levantamento das pesquisas e artigos referentes à produção teórica sobre a avaliação e a relação com a formação de professores, publicados nos últimos dez anos, para constatar a pertinência desta investigação. Em virtude do ineditismo – uma das exigências da pesquisa de doutorado –, precisávamos conhecer a essência desses estudos para, a partir dela, buscarmos acrescentar novos elementos à discussão e analisar as tendências, concepções e dilemas que têm norteado o processo de avaliação em seus três níveis, no processo formativo do professor.

A revisão bibliográfica foi organizada em três momentos específicos: a) catalogação das teses e das dissertações; b) análise dos artigos publicados na base de dados *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e na revista de Ciência da Educação – **Educação & Sociedade**; c) seleção de artigos apresentados e divulgados em dois congressos

aprendizagens carrega em si a ideia de movimento, de busca de aprendizagem pelos sujeitos educativos (professor e aluno) enquanto a *avaliação da aprendizagem* se ocupa do processo já ocorrido.

anuais da Educação: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEDE) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

No primeiro momento, realizamos uma consulta aos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia (IBICT) e ao banco digital de teses e dissertações de cinco universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade de Brasília (UnB), no período compreendido entre os anos de 2002 e 2011. A escolha das universidades justifica-se pela contribuição histórica dessas instituições na pesquisa em Educação e na investigação sobre a avaliação e a formação de professores.

A realização do levantamento bibliográfico não foi um processo fácil. Pelo contrário, muitas dificuldades foram encontradas. Assim, com o intuito de auxiliar e até mesmo facilitar a realização de outros estudos dessa natureza, apontamos alguns entre os obstáculos identificados: (i) bibliotecas digitais de algumas universidades não organizadas por temáticas e ou por áreas de pesquisa, o que prejudica o trabalho de revisão, pois ao consultá-las, obtém-se a relação dos estudos sobre o tema nos diversos cursos da universidade, exigindo-se uma filtragem e análise minuciosa dos objetivos gerais de cada um deles; (ii) resumos muito sucintos, incompletos e até mesmo confusos, omitindo informações relevantes. Muitas vezes, os resumos não apresentam em sua organização os objetivos previstos no estudo nem a metodologia adotada; (iii) alguns trabalhos com descritores ou palavras-chave que não correspondem ao assunto tratado; (iv) trabalhos catalogados no banco *on-line* de forma incompleta, sem permitir o acesso ao resumo e ao *download* do texto; (v) muitos artigos científicos publicados em mais de uma revista. Isso exige atenção do pesquisador, pois os trabalhos podem ser catalogados mais de uma vez. Essas dificuldades não chegaram a impedir a realização do trabalho, porém, tornaram-no mais moroso.

Em relação às teses e dissertações, após leitura minuciosa de seus resumos, tendo como referência nosso objeto de estudo, selecionamos os que abordavam a avaliação no processo de formação de professores. Para esse exercício, tomamos como base os níveis de avaliação postulados por Freitas (2009): “[...] avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); avaliação das aprendizagens em sala de aula, sob a responsabilidade do professor” (FREITAS, 2009, p. 109).

No quadro 1, demonstramos o número de pesquisas selecionadas, de acordo com as instituições envolvidas no levantamento:

Quadro 1 - Síntese da catalogação das Teses e Dissertações

Categorias	USP		Unicamp		UFMG		UFG		UnB		TOTAIS	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Total de dissertações	Total de Teses
Avaliação das aprendizagens e formação do professor	03	02	07	09	06	03	04	-	03	02	23	16
Avaliação institucional e formação do professor	01	01	03	05	03	02	01	-	03	02	11	10
Avaliação em larga escala e formação de professores	01	02	01	03	02	-	01	-	01	01	06	06
TOTAL PARCIAL	05	05	11	17	11	05	06	-	07	05	40	32
TOTAL GERAL DE TRABALHOS											72	

Fonte: Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia (IBICT) e Banco Digital de Tese e Dissertações de cinco universidades: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade de Brasília (UnB), Biblioteca de Teses e Dissertações.

Dando prosseguimento à revisão, partimos para a seleção dos artigos publicados na base de dados *Scientific Electronic Library On-line* (SCIELO), por considerá-lo um importante instrumento de incentivo e de divulgação da produção acadêmica. Posteriormente, realizamos a seleção de artigos apresentados e divulgados em dois congressos anuais da educação: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Nesse exercício foram selecionados ao todo 56 artigos. Observamos que apenas quinze relacionavam a avaliação com a formação, de maneira direta.

Mesmo assim, não podemos desconsiderar que, significativamente, a literatura educacional recente e a realização sistemática de muitos estudos, movimentos e eventos têm contribuído para a ampliação do debate sobre a avaliação e a complexidade desse campo. O aumento de produção na área se justifica por diferentes motivos: centralidade da avaliação nas políticas públicas, evidente ampliação das funções atribuídas à avaliação no contexto atual, uso da avaliação como mecanismo de promoção e manutenção da exclusão social, e muitos outros.

Como resultado da revisão, apresentamos no quadro 2 a síntese dos trabalhos analisados.

Quadro 2 - Síntese dos artigos analisados

CATEGORIAS	ANPED	ENDIPE	SCIELO	TOTAL
A avaliação em larga escala na formação de professores	8	3	4	15
A avaliação institucional na formação do professor	9	2	3	14
A avaliação das aprendizagens na formação do professor	12	8	7	27
TOTAL	29	13	14	56

Fonte: Base de Dados *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO).

Dessa forma, após o levantamento bibliográfico, percebemos que das 72 pesquisas analisadas, apenas dez abordavam a avaliação educacional articulada com a formação de professores. Fato a ser ressaltado é que a literatura educacional recente e a realização sistemática de muitos estudos, movimentos e eventos têm contribuído significativamente para a ampliação do debate sobre a avaliação e a complexidade desse campo. Entre os inúmeros trabalhos analisados, destacamos o de Bittencourt (2001), que investigou a avaliação formativa no Ensino Superior, evidenciando que nessa área a avaliação ainda se sustenta no campo teórico.

Na mesma perspectiva, Luís e Santiago (2001) realizaram uma pesquisa sobre as repercussões dos processos formativos na prática profissional dos futuros docentes, na disciplina *Avaliação das Aprendizagens*, no curso de Pedagogia. Elegeram como sujeitos da pesquisa três estudantes de Pedagogia que cursavam a disciplina e que, ao mesmo tempo, atuavam como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o levantamento dos dados, realizaram a análise do plano de ensino e observaram as aulas da disciplina, como também as das turmas de Ensino Fundamental, nas quais as alunas eram docentes. Após a análise dos dados colhidos, as autoras concluíram que os saberes avaliativos vivenciados nos processos formativos são referências importantes na construção do saber-fazer docente. No entanto, as transformações nas práticas avaliativas não ocorrem de forma absoluta, mas em pequenas mudanças que vão, aos poucos, sendo introduzidas no cotidiano pedagógico. Por fim, ressaltaram a importância de que os cursos de formação oportunizem aos futuros professores reflexões sobre a avaliação, de modo a promover a ressignificação de seu campo conceitual e de suas práticas.

A partir da análise das teses e dissertações produzidas em educação no Brasil, no período compreendido entre 1990 e 1998, temos o trabalho de Romanoswki (2002). Nessa pesquisa, a autora analisou 107 estudos, dos quais somente três tinham a avaliação como objeto de investigação. Posteriormente, em 2008, ela realizou outra pesquisa com foco na avaliação das aprendizagens, desta vez em um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, com o objetivo de examinar e analisar as alternativas práticas de avaliação utilizadas e produzidas pelos estudantes em formação. Para o levantamento de dados, a autora considerou os registros de professores avaliadores com base nos trabalhos produzidos pelos estudantes, bem como nas observações da prática pedagógica virtual desses docentes. O estudo foi desenvolvido no decorrer de uma unidade em ambientes de aprendizagem virtual, e a autora concluiu que as práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes em formação têm forte impacto na prática pedagógica do futuro professor.

Outro estudo a ser comentado é a tese de doutorado de Chaves (2003), que abordou as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos professores de Ensino Superior e a repercussão dessas práticas em sala de aula. Nesse trabalho, foram analisadas as práticas avaliativas de cursos de Direito, História, Letras, Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Veterinária e Enfermagem. A investigação buscou identificar os princípios que norteiam a prática pedagógica e o processo avaliativo de um professor universitário. Verificou-se que a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e sobre os níveis de avaliação não tem sido foco das discussões na Universidade e, muito menos, na formação do professor. Em síntese, a autora concluiu que a formação não tem a preocupação de preparar os estudantes para resolver os problemas que a avaliação envolve nem os que ela promove. E mais: no ensino universitário, as mazelas avaliativas se fazem presentes e se revestem de rituais e atitudes discriminatórias, uma vez que os professores dos cursos pesquisados, em função da ausência de uma formação pedagógica, estavam pouco preparados para lidar com as questões didático-metodológicas da avaliação.

O estudo sobre a avaliação dos estudantes no curso de formação é também a questão central da dissertação de Souza (2006). Ao analisar como os discentes de um curso de Pedagogia compreendem e vivenciam a avaliação das aprendizagens, a autora tinha como objetivo identificar os possíveis focos de tensão nessas vivências. Na pesquisa, constatou que os sujeitos em formação se restringiram a entender a avaliação apenas no nível das aprendizagens e, por isso, não explicitam uma perspectiva mais sociológica da avaliação. Os estudantes apontam as contradições presentes entre a teoria e a prática avaliativa vivenciada e a superficialidade da discussão sobre a articulação entre avaliação, objetivos da instituição

formadora e o ensino em sua totalidade. O estudo evidenciou a necessidade da compreensão da auto-organização, da reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição e do entendimento da relação avaliação/formação, como princípio importante para a formação da consciência crítica dos estudantes.

Outra pesquisa que traz importantes elementos para a reflexão sobre as práticas de avaliação na formação de professores é a tese de Mendes (2006). Esse estudo objetivou identificar, nos cursos de Licenciatura, as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos estudantes. Buscou-se ainda conhecer e discutir as condições favoráveis para que os estudantes das Licenciaturas se tornassem professores capazes de realizar a avaliação escolar. Após a análise dos dados, a autora evidenciou que as aprendizagens dos estudantes estão circunscritas à perspectiva técnica de avaliação, centrada em instrumentos como provas, trabalhos e seminários. Essa constatação revelou uma concepção de avaliação como mera verificação da aprendizagem. Destacou também que a dimensão sociológica não é contemplada nos cursos e que os futuros professores deixam de discutir as múltiplas funções que pode assumir a avaliação como mecanismo de controle e de exclusão. Os dados também revelaram que a perspectiva crítica de avaliação aparece raramente nos planos de curso, nas disciplinas e nas práticas vivenciadas nos cursos de formação do docente.

Menezes (2009), em sua dissertação, analisa as políticas de formação de professores e de avaliação, com destaque ao aligeiramento e à fragmentação frequentes nos processos de formação. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹² em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002, e na centralidade das competências na formação, a autora constatou que os princípios que têm fortalecido o processo de flexibilização curricular da formação objetivam a adequação da Educação Superior às novas demandas oriundas dos processos de reestruturação produtiva. Como consequência, o aspecto técnico-instrumental da avaliação tem sido privilegiado sobremaneira na formação. Com base em Pereira e Mendes (2005), destaca que os espaços de formação estão voltados para as microanálises, desconsiderando em seu contexto as macroanálises. E mais: os cursos de formação não abordam em seu conjunto os estudos sobre a função social da escola capitalista e o papel da avaliação como instrumento de manutenção dessa lógica.

¹² Instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Barbosa (2011), em sua dissertação de mestrado, investigou a concepção e a prática de avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores, tendo como foco principal a preparação do licenciado para avaliar. A autora buscou analisar como os estudantes das Licenciaturas se constituirão avaliadores e quais são os aspectos que interferem direta ou indiretamente nesse processo. Para tanto, partiu da análise da relação estabelecida entre o estudante em formação com o discurso e o exemplo do professor-formador. A pesquisa foi desenvolvida nos cursos de Matemática e Letras, com os professores e os estudantes dos referidos cursos. Após a análise de dados, ficou evidente que a temática da avaliação tem pouca importância no currículo da formação e na preparação do avaliador. Normalmente, a avaliação no processo formativo do docente é centrada no professor-formador e baseada em aspectos formais. Outro ponto refere-se à simetria invertida, entendida como a articulação e a coerência que devem ocorrer entre as experiências vividas na formação e a prática profissional dos estudantes que a vivenciaram.

Embora não constitua uma dissertação ou tese, destacamos a pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), intitulada **A formação de professores na universidade para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**, desenvolvida com base nos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do Ensino Fundamental e Médio nos exames nacionais e internacionais sobre a qualidade do ensino básico.

Além das pesquisas de doutorado e mestrado, selecionamos alguns artigos que oportunizaram um olhar mais atualizado sobre o objeto estudado, tais como o de Garcia (2009), em que analisa a influência que as práticas de avaliação exercem sobre a aprendizagem. Nele, o autor admite que as escolhas avaliativas dos professores que atuam na graduação causam impactos no exercício pedagógico do futuro docente, visto que moldam o trajeto de aprendizagem e a perspectiva de organização do processo avaliativo a ser utilizado pelos futuros docentes.

Em publicação realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, há também o texto de Sordi e Lüdke (2009) que aborda a avaliação institucional como a instância mediadora entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação de sistemas. As autoras alertam para a necessidade de articulação dos três níveis da avaliação: da aprendizagem, institucional e em larga escala, como forma de qualificação profissional e de oportunidade de participação docente nos projetos da escola. Ressaltam também alguns aspectos preocupantes em relação à avaliação na formação de professores: (i) a inexistência de um projeto de formação comprometido com o desenvolvimento pleno (técnico e humano)

dos estudantes, ancorado nas competências coletivas e na capacidade de auto-organização; (ii) a avaliação que, por constituir uma categoria forte no campo das decisões pedagógicas, deveria ganhar mais transparência nas relações estabelecidas entre os sujeitos da formação. As autoras constataram a importância da avaliação institucional participativa como espaço de formação continuada do professor em exercício.

Sordi (2010), no artigo “Por uma aprendizagem ‘maiúscula’ da avaliação das aprendizagens”, aponta a complexidade da avaliação e a considera como um forte campo de decisões políticas e pedagógicas. Também destaca que o estudo sobre a avaliação deve transcender a dimensão técnica e ganhar maior transparência no campo das relações entre professores e estudantes nos espaços educativos. A autora, com base nas ideias de Bondioli (2004), destaca a importância do pacto de qualidade negociada entre os sujeitos educativos nela envolvidos. Afirma também que a cultura da avaliação que possuímos tende a ser reproduzida acriticamente como se a única forma de avaliar fosse pelo viés da classificação e da exclusão.

No texto “Avaliação das aprendizagens escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores”, Calderano (2010) apresenta indagações pertinentes sobre a avaliação: “Quem avalia o avaliador? Quem forma o avaliador? Quem avalia o que está sendo entendido como objeto de avaliação? O que está sendo avaliado? Quais os itens ou indicadores presentes no processo e no ato da avaliação? Com que objetivos se avalia? O que se faz a partir dos resultados da avaliação?”. A autora alerta para o fato de que nem sempre a avaliação é vista como um procedimento de diagnóstico associado a uma tomada de atitude com os sujeitos envolvidos, dentro do qual se traçam estratégias para se atingir novos objetivos claramente expostos e justos. Por vezes, ao contrário, a avaliação é utilizada quase como um objeto de poder e de punição. Diversamente dessa lógica, a autora defende que os objetivos e os critérios de avaliação sejam conhecidos pelos envolvidos e seus resultados, compartilhados.

Após a atividade de revisão bibliográfica, pudemos evidenciar que as produções sobre a aprendizagem da avaliação no processo de formação do professor ainda são bastante escassas. Percebemos, também, a existência de maior número de teses, dissertações e artigos concentrados no nível da avaliação das aprendizagens, porém sem articulá-la com a avaliação em larga escala e a institucional. Nos demais níveis, como, por exemplo, na avaliação institucional, a quantidade de pesquisas pode ser considerada exígua, e na avaliação em larga escala, quase inexistente.

Em decorrência dessa constatação, a originalidade desta pesquisa está exatamente em analisar não apenas o nível das aprendizagens, mas o nível institucional e em larga escala, e os limites e possibilidades de interlocução entre eles, nos cursos de Licenciatura. Para tanto, partimos das seguintes indagações: (i) Qual o entendimento de professores e de coordenadores pedagógicos dos cursos investigados sobre os três níveis da avaliação? (ii) Quais são os saberes sobre avaliação desenvolvidos por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados? (iii) Como se desenvolve o processo avaliativo ao qual se submetem os estudantes desses cursos? (iv) Qual a compreensão dos estudantes sobre o processo avaliativo ao qual se submetem? (v) Quais as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados? (vi) Quais as situações em que os saberes sobre avaliação, analisados por estudantes de cursos de Licenciatura e as práticas avaliativas adotadas, utilizam como referência o trabalho pedagógico da escola de Educação Básica?

A pesquisa partiu da hipótese de que o avaliar é uma condição fundamental para bem avaliar. Para tanto, o estudante em formação deve adquirir uma visão mais ampla e crítica da avaliação para poder discutir os resultados obtidos em seus diferentes níveis, atribuir-lhes significados pedagógicos e sociais, como também utilizá-los como propulsores do redirecionamento da organização do trabalho pedagógico da escola, em sentido amplo, e da sala de aula, em particular.

Defendemos, pois, a tese de que a avaliação em seus três níveis tem adquirido destaque no cenário político e educacional. Com isso, o ensino sobre ela nos cursos de formação precisa transcender as aprendizagens e abranger tanto os fatores intra como extraescolares. Nesse sentido, ela não pode ser concebida apenas como um resultado, mas como categoria integrante da formação, de modo a oportunizar ao candidato à docência reflexões mais apuradas e vivências avaliativas diversificadas para poder considerá-las posteriormente, como possibilidades em sua própria prática profissional. Se quisermos a construção de novas relações na escola, devemos desmistificar o caráter excludente e classificatório da avaliação, buscar torná-la espaço privilegiado de diálogo e de formação de todos os sujeitos educativos nela envolvidos.

A formação de professores pode ser um diferencial na inserção do futuro docente na escola e na construção de relações mais significativas com o processo avaliativo nela desenvolvido. Dessa forma, esta pesquisa busca analisar como estão sendo formados os professores para desenvolverem os três níveis de avaliação – para as aprendizagens, institucional e em larga escala.

1.2 OBJETIVOS

Essas indagações conduziram à formulação do objetivo geral do estudo, que é analisar como estão sendo formados os estudantes de cursos de Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem os três níveis de avaliação – para as aprendizagens, institucional e em larga escala.

O objetivo geral subdividiu-se em seis objetivos específicos que, embora apresentados separadamente, estão, no decorrer da pesquisa, estreitamente articulados entre si. Consistem em verificar:

- o entendimento de professores e de coordenadores pedagógicos dos cursos investigados sobre os três níveis da avaliação;
- os saberes sobre avaliação analisados por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados;
- o desenvolvimento do processo avaliativo ao qual se submetem os estudantes desses cursos e a análise do resultado dessas avaliações;
- a compreensão dos estudantes sobre o processo avaliativo ao qual se submetem;
- as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados;
- as situações em que os saberes sobre avaliação analisados por estudantes de cursos de Licenciatura e as práticas avaliativas adotadas utilizam como referência o trabalho pedagógico da escola de Educação Básica.

Os objetivos, assim organizados, indicam as três dimensões básicas da avaliação no processo de formação dos professores, abordadas na tese em questão: (i) a organização do Trabalho Pedagógico – vinculada, de modo geral, às atividades e às possibilidades de articulação entre a micro e a macroestrutura sociopolítica com o cotidiano docente e, em sentido restrito, à materialidade do processo de ensino e de aprendizagem sobre a avaliação no espaço da sala de aula; (ii) a organização do Processo Educativo – relacionada à elucidação das concepções epistemológicas, legais, institucionais e relacionais que determinam e são determinadas pela avaliação na organização educacional de um dado sistema e do país; (iii) a organização do Processo Social – referente à relação entre a Educação e a Sociedade em seu sentido ampliado, como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem com eles mesmos, entre si e com a Natureza.

Na tentativa do alcance dos objetivos propostos, a tese foi organizada didaticamente em quatro capítulos. Em todos eles, procuramos assinalar a percepção dos sujeitos educativos: dos estudantes em formação, dos coordenadores de curso, dos professores de Didática e das disciplinas que tratam sobre a avaliação acerca dos níveis de avaliação e dos limites e possibilidades de interlocução entre eles, nas especificidades das práticas educativas concretas, mais especificamente da formação docente.

O primeiro capítulo caracteriza-se por apresentar o contexto de onde emergiu o problema da pesquisa, entendido, conforme Saviani (1983), como a necessidade objetiva, assumida subjetivamente, de explicar o caminho metodológico que viria proporcionar-nos uma reflexão sistemática e crítica nas interações dialógicas com os diversos elementos constituintes do fenômeno. Nele procuramos, também, descrever os rumos do processo de desenvolvimento da pesquisa, as questões e os objetivos que nortearam a investigação.

No capítulo 2, intitulado “A interlocução entre o contexto histórico da formação de professores e da avaliação: o diálogo possível”, buscamos analisar o contexto histórico do campo da avaliação e da formação de professores, estabelecendo um paralelo analítico com o movimento histórico em que foram tecidos. Para compreender o papel das políticas públicas – sobretudo as relativas à educação – na sociedade vigente, tornou-se imprescindível revisitarmos a concepção de Estado e as políticas que a sustentam. Para tanto, debruçamos sobre a tessitura socioopolítico-conceitual entre o estado neoliberal, as políticas e a avaliação. Buscamos, também, compreender as nuances e o entrecruzamento das políticas públicas, educacionais e de avaliação com a formação de professores no Brasil. Nessa análise, consideramos os diversos fatores intervenientes nos fenômenos, de modo a identificar as características comuns à avaliação e à formação de professores, para o entendimento mais amplo dos conhecimentos e das práticas avaliativas *que se colocam e como se colocam* nos espaços formativos do docente.

No capítulo 3, analisamos os saberes da avaliação, a organização pedagógica dada a eles, os procedimentos/instrumentos mais usados nos cursos de formação do professor e os possíveis impactos das experiências avaliativas vivenciadas na prática profissional do futuro docente. Nesse sentido, buscamos estabelecer as possíveis diferenças entre o significado de saber e de conhecimentos para, posteriormente, analisarmos a organização do ensino e das aprendizagens de avaliação nos cursos de formação de professores que irão atuar na Educação Básica. Partindo da premissa de que a produção do conhecimento só é possível por meio da apuração dos significados fundantes que se manifestam na concretude do processo, procuramos captar as compreensões dos fatos avaliativos em si e de sua funcionalidade

imediate na ordem existencial concreta dos estudantes em formação, coordenadores de curso e professores-formadores.

O capítulo 4 foi estruturado em torno dos três níveis de avaliação: sobre as aprendizagens, institucional e em larga escala, buscando analisar os limites e as possibilidades de interlocuções que podem ser estabelecidas entre eles no processo formativo do docente. Cientes de que as abstrações teóricas não se faziam suficientes para a compreensão do movimento dessas inter-relações, vivenciamos uma experiência formativa no movimento dialético da realidade da sala de aula, para averiguarmos com se efetivava a mediação entre os sujeitos-atores permeada pelos saberes sobre a avaliação.

1.3 O CAMINHO PERCORRIDO E O JEITO DE CAMINHAR

Como anuncia Gatti (2007, p. 9), é por meio do “ato da pesquisa que procuramos conhecer os fenômenos com base em determinado referencial teórico”. Por ser a sistematização de um processo de indagação da realidade, a pesquisa constitui-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, no qual um saber supera outro saber, constantemente. A pesquisa é, de modo geral, um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, utilizado para a descoberta de novos fatos ou leis, para a compreensão de fenômenos e, sobretudo, para a produção de conhecimento nas mais diversas áreas da vida humana. Na Educação, “a pesquisa também assume a capacidade de criar meios necessários ao estabelecimento de novas interações, mediações e modificações de contextos que envolvem os sujeitos de ensino com os sujeitos da aprendizagem” (MEKSENAS, 2002, p. 22).

A pesquisa é, com certeza, o diálogo crítico e criativo com a realidade. Contudo, para que esse diálogo se realize, torna-se necessária a escolha de “caminhos”, por meio dos quais se chega a certos resultados e ao alcance dos objetivos. Esses caminhos são denominados de métodos e irão traçar o percurso e o raciocínio no desenvolvimento da

pesquisa. Como nos afirma Meksenas, o que os métodos¹³ contêm e demonstram são determinados estilos de pensamento que inspiram a cada qual um “olhar” diferente sobre a realidade [...]. Eles ensinam o pesquisador a pensar de determinada maneira (MEKSENAS, 2002, p. 105).

No caso desta pesquisa, para alcançar os objetivos propostos, percorremos caminhos metodológicos que nos proporcionaram uma reflexão sistemática e crítica, como também estabeleceram ações interativas dialógicas com as outras tantas possibilidades de compreensão da mesma realidade. Ademais, a escolha do método não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência de um problema, de valores, crenças e perspectivas. Portanto, sua escolha efetiva-se no embate das ideias, no diálogo da teoria com a prática, na articulação de inúmeros fatores e, principalmente, nas relações concretas que se constituem.

O método não é algo abstrato, é ato vivo que se revela em nossas ações, em nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos, percebemos e pensamos as coisas do mundo; é uma forma determinada de construir conhecimento. No entanto, a realidade não pode ser diretamente apreendida. Apreendê-la só é possível por meio da mediação do pensamento; porém, o real é anterior ao pensamento, ou seja, o ato de conhecê-la surge do elevar do abstrato para o concreto.

O concreto, no caso, é para o pensamento um processo de síntese das determinações encontradas no real. É a abstração resultante da apreensão do objeto para além da aparência imediata, é a análise da realidade empírica, mas com base na reflexão teórica. Para Marx (1978, p. 116),

o concreto é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes; é unidade na diversidade. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação.

Ainda segundo Marx (1978), o real é anterior ao pensamento e tem uma representação caótica da realidade, que só se torna concreta para o pensamento quando são desvendadas e analisadas suas determinações. Portanto, em uma análise que se diz dialética, o objeto deve ser abordado em sua totalidade e complexidade. Segundo Gatti (2009), para o

¹³ O termo *methodos* é composto por duas outras palavras gregas: *metá*, que significa buscar perseguir, procurar, e *odós*, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas palavras significa a *maneira de fazer* ou o *meio para fazer* (MEKSENAS, 2002, p. 73).

processo de compreensão do real e de construção de novas sínteses não devemos menosprezar a realidade que se constrói e se modifica dialeticamente.

Por concordarmos com o exposto, buscamos, para a realização desta pesquisa, a metodologia que melhor evidenciasse os aspectos qualitativos do problema: *Como estão sendo formados os professores para desenvolverem os três níveis de avaliação – para as aprendizagens, institucional e em larga escala – e com eles conviverem?* Optamos, então, pelo materialismo histórico-dialético como caminho metodológico a ser percorrido, por considerá-lo o mais próximo de nossa maneira de analisar, compreender e intervir no mundo. Nessa perspectiva, a investigação se fundamenta na ideia de que os pensamentos são reflexos da realidade objetiva que, independentemente, tem suas determinações existentes nos objetos, nas coisas e nos fenômenos reais. Como nos esclarece Frigotto (1997, p. 87), “a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento em transformação dos fatos”. Nesse sentido, instaura-se um “olhar” dialético necessário à compreensão de como se produz concretamente um determinado fenômeno social, ou seja, quais as leis sociais e históricas que o constituíram como tal.

Para Kosik (1976), “a dialética trata da coisa em si”.¹⁴ Todavia, a “coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem”. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também certo *détour* (rodeio, desvio, volta). Por esse motivo, o pensamento dialético distingue a representação do conceito da *coisa*. Esse *détour* constitui um desvio da obviedade e aparência do fenômeno, uma busca pela essência que lhe é imanente. A atitude primeira e imediata do ser humano frente aos fenômenos é uma atitude prático-utilitária e não uma atitude analítica. Esclarecendo seu pensamento, o autor acrescenta que

o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua *regularidade, imediatismo e evidência*, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. Compreender o fenômeno é atingir a essência (KOSIK, 1976, p. 12).

¹⁴ *Coisa* é tudo aquilo que possui uma existência individual e concreta. Sinônimo de *objeto*, portanto, *realidade objetiva*, isto é, independente da representação. Nesse sentido, a *coisa* se opõe à *ideia* (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

Parte-se do pressuposto de que, antes de responder como se produz a realidade social, é necessário responder qual a concepção que temos dessa realidade e que não basta apenas entendê-la, é preciso transformá-la com vistas à mudança qualitativa do real.

O real é aqui entendido como um fenômeno social, inserido em uma realidade histórica e sujeito a uma série de determinações¹⁵, em um movimento constante de construção. Sendo assim, a avaliação não pode ser concebida como um processo acabado e formalizado, mas um construto contínuo, no qual é assegurada a totalidade histórica do objeto e as relações que se estabelecem no percurso. Devemos, no estudo sobre a avaliação no processo de formação do professor, respeitar as particularidades desse campo, mas, ao mesmo tempo, considerar que ele está incluído na totalidade social mais ampla. Como nos alerta Gatti (2003), a avaliação está inserida em certas políticas e em um determinado tempo sociopolítico, porém preenchida de significados diversos em contextos distintos. Em síntese, colocada em um contexto social, por sua vez incluído em uma realidade histórica, sujeita a uma série de determinações.

1.3.1 As categorias de análise

De acordo com Freitas (1995, p. 80), “[...] as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há união do conhecimento e da prática”. Na verdade, são resultado da abstração do homem e auxiliam na compreensão do objeto ao refletirem os aspectos essenciais da realidade, buscando expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. O autor, apoiado no materialismo, considera que as categorias refletem os aspectos do fenômeno em sua realidade objetiva.

Diante do exposto, elegemos, com base em Cury (2000), para a realização desta pesquisa, três categorias presentes na dialética: *totalidade*, *contradição* e *mediação*, que se constituíram em instrumentos de compreensão da avaliação na realidade social concreta, agindo como intérpretes do real e, assim, nos auxiliaram na captação da mutabilidade e do dinamismo imanentes ao fenômeno avaliativo.

¹⁵ São consideradas “determinações” todos os nexos internos que fazem a realidade ser como é (WACHOWIZ, 1989).

A categoria da *totalidade* é compreendida como expressão de uma noção de conjunto interativo, que se efetiva na relação das partes com o todo e vice-versa, e significa “a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1965, p. 44). Podemos afirmar que essa categoria procura superar as fragmentações analíticas com vistas a uma leitura plural do objeto em estudo. No caso, a educação justifica-se em sua totalidade, por ser constituída de diversas esferas do real e nas contradições entre a produção ou transformação das relações sociais. No caso da avaliação, a totalidade pode ser explicitada nas forças dos elementos condicionantes e nas mediações presentes em sua determinação, tanto no espaço social como no pedagógico.

A categoria *contradição*, por sua vez, justifica-se na relação de antagonismo presente na determinação mútua das coisas e no devir do real. Localiza-se exatamente no percurso entre o *já sido* e o *ainda não*, ou seja, no *sendo*. Na visão de Politzer (1970), a contradição é inovadora. Emerge da luta entre o velho e o novo, entre o morrer e o nascer, entre o perecer e o desenvolver, portanto, da unidade dos contrários. Na avaliação, as contradições que a permeiam se manifestam em suas práticas e consequências, sobretudo, do papel social ao qual ela pode associar-se: de manutenção ou transformação.

A *mediação*, outra categoria do materialismo histórico-dialético, configura-se em uma teia de relações contraditórias que se imbricam. Consolida-se, por um lado, por meio do afastamento de posições irreduzíveis a serem superadas e, por outro, pela busca dos aspectos afins entre elas. É uma categoria relativa tanto ao real quanto ao pensamento. No tocante ao real, busca identificar e analisar o fenômeno no conjunto de suas determinações e na relação com os demais fenômenos. Em relação ao pensamento, a mediação permite a mobilização pelo movimento do pensar, uma vez que não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática (CURY, 2000). Essa categoria reforça a compreensão de que a avaliação se revela em um objeto material que se configura na interface entre o campo social, econômico, científico, educacional e no movimento entre as políticas, a tecnologia e as práticas avaliativas. Portanto, a avaliação é um campo formado por fatores tanto epistemológicos como também sociais e políticos, o que a torna polissêmica, múltipla e bastante complexa. No entanto, na análise de dados as categorias foram articuladas. “Com efeito, no processo de análise de dados, essas categorias foram articuladas, de forma que não se teve a intenção de fazer uma discussão desconexa, sob o risco das categorias se reificarem, se tornarem a-históricas e, conseqüentemente, não alcançarem o real em sua concretude” (DIAS, 2014, p. 38).

As categorias acima elencadas foram fundamentais para o desvelamento da trama de relações contraditórias que permeiam o objeto em estudo e para a elaboração de síntese, mesmo que provisória, do processo de investigação. Também reafirmaram que todo conhecimento teórico se articula aos saberes da prática e, ao mesmo tempo, (re)significa-os e vice-versa, sendo essa relação um ato que se supera continuamente, gerando novos conhecimentos e outros significados inéditos à avaliação como campo de conhecimento.

Esclarecemos, portanto, que as categorias expostas – totalidade, contradição e mediação – são categorias metodológicas da dialética e referem-se à opção que faz o pesquisador para aproximar-se do seu objeto de estudo. No caso, escolhemos como referência as categorias estabelecidas por Cury (2000), elaboradas na perspectiva de uma pedagogia crítica e com base conceitual na linha gramsciana¹⁶ e foram elencadas a partir de uma dimensão histórica e de uma dimensão didática.

As categorias elencadas nos ajudaram a entender as especificidades do fenômeno nos termos de suas origens e de sua razão de ser e a encontrar o caminho que melhor possibilitasse o alcance dos objetivos propostos. Todavia, levando em conta a complexidade do tema, procuramos abordá-lo a partir de seu conteúdo interno e de suas relações com os outros fenômenos. A pesquisa se estruturou nas seguintes categorias conceituais, obtidas no recorte teórico-prático do nosso objeto de estudo: avaliação externa, avaliação institucional, formação de professores, e o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação na formação de professores.

Assim, a articulação entre as categorias metodológicas e conceituais assegurou a interlocução da dimensão normativa da avaliação (o previsto), da dimensão não normativa descritiva (o dito) e da dimensão pedagógica (o feito) e a busca de estabelecimento das bases teóricas para sua transformação. Além do mais, essa conexão oportunizou também a análise do objeto em seu cotidiano e dos conflitos e contradições que emergiram da reflexão acerca da relação entre o declarado e o vivido.

Ademais, observamos que a articulação entre as categorias metodológicas e conceituais oportunizou não apenas identificar os elementos que determinam o fenômeno e são por ele determinadas, mas também as relações que se estabelecem entre eles. Na explicação de Wachowicz (1989), o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas

¹⁶ Em conformidade com a visão gramsciana, no materialismo histórico, as ideias e as condições materiais estão diretamente interligadas, se relacionam e se influenciam mutuamente e não se reduzem umas a outras.

determinações. No materialismo histórico dialético, nosso pensamento não vai do concreto ao abstrato; pelo contrário, vai do abstrato ao concreto. Recorrendo a Marx, a autora explica que essa estrutura propõe um novo procedimento: parte-se do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (que não é mais a representação caótica de um todo), e então emerge uma rica totalidade de determinações e de relações diversas. Nesse sentido, conforme Marx (1999),

[...] todas as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade dessa abstração, igualmente produto de condições históricas e não possuem plena validade senão para a condições e dentro dos limites destas (MARX, 1999, p. 430).

Na figura 1, mesmo considerando os limites da representação espacial, buscamos demonstrar o movimento observável entre o que preconiza a política de avaliação e de formação de professores e o ensino e as aprendizagens da avaliação.

Figura 1 - Articulação entre as categorias metodológicas e conceituais da pesquisa



Fonte: Elaboração desta autora

Ancorados em Gatti (2009), consideramos fundamental o exame cuidadoso das condições reais, atualizadas pelo movimento histórico no qual os fatos sociais se constroem. A autora nos alerta que “o uso de categorias não oriundas de um exame do real-concreto nos priva das possibilidades de síntese que alavanquem o movimento do mundo dos conhecimentos” (p. 14). Para tanto, precisamos construir categorias adequadas no confronto dos dados. Nessa perspectiva, a seguir, partimos para a descrição do campo empírico da

pesquisa, em um esforço de conhecimento aliado à vinculação do real-concreto, para além do discurso e das abstrações teóricas.

1.4 O CAMPO E O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, pública, federal, que oferece atualmente 22 cursos de licenciatura na modalidade presencial e a distância. Atende ao todo a 31.381 estudantes; destes, 8.842 estão matriculados em cursos de Licenciatura, como pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 3 - Número de estudantes matriculados nos cursos de Licenciaturas

Ordem	Cursos e ou Habilitações	Diurno	Noturno	EAD	Total
1	Artes Cênicas	105	33	233	391
2	Artes Visuais	294	92	396	682
3	Ciências Biológicas	52	302	155	509
4	Ciências Naturais	217	171	-	388
5	Ciências Sociais	61	-	-	61
6	Educação do Campo	213	-	-	213
7	Educação Física	406	-	652	1.058
8	Enfermagem e Obstetrícia	68	-	-	68
9	Filosofia	219	109	-	328
10	Física	25	164	-	189
11	Geografia	108	-	248	356
12	História	86	170	-	256
13	Informática	-	294	-	294
14	Letras- Português como segunda língua	193	-	-	193
15	Língua Francesa e Respectiva Literatura	80	-	-	80
16	Língua Inglesa e Respectiva Literatura	98	-	-	98
17	Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	151	386	258	795
18	Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana	-	247	-	247
19	Língua e Literatura Japonesa	-	161	-	161
20	Matemática	112	178	-	290
21	Música	102	112	218	432
22	Pedagogia	619	388	371	1378
23	Psicologia	30	-	-	30
24	Química	-	265	-	265
	TOTAL	3.240	3.703	1899	8.842

Fonte: Abraão *et al.* (2012, p. 235)

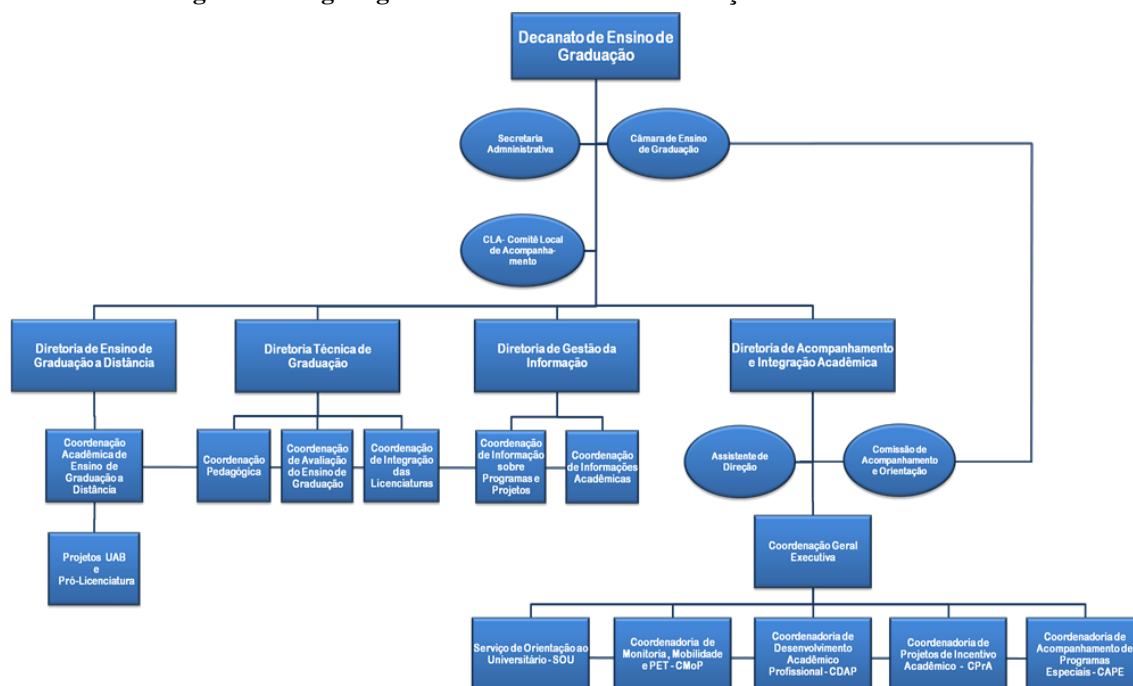
Considerando nosso objetivo de analisar como estão sendo formados os estudantes de cursos de Licenciatura (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem os três níveis de avaliação – para as aprendizagens, institucional e em larga escala, optamos por focalizar, entre os 22 cursos oferecidos pela universidade selecionada, três de seus cursos presenciais de Licenciatura: Pedagogia, Letras-Português e Matemática.

O curso de Pedagogia foi escolhido porque responde pela formação dos profissionais para atuarem no Magistério de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Os cursos de Licenciatura Letras-Português e Matemática foram selecionados porque correspondem à maior carga horária e, conseqüentemente, ao maior número de aulas no Ensino Fundamental. Além disso, os conhecimentos específicos dessas áreas de conhecimento compõem atualmente todos os testes em larga escala realizados no Brasil.

Situando contextualmente, a universidade selecionada está organizada em seis decanatos: Administração, Pesquisa e Pós-Graduação, Assuntos Comunitários, Extensão, Gestão de Pessoas e Planejamento e Orçamento, que se constituem em unidades administrativas ligadas à Reitoria e coordenam e fiscalizam as atividades universitárias. A função de cada uma delas é fazer com que os departamentos que formam a Universidade funcionem de forma eficaz. No caso, os cursos de Licenciatura estão ligados ao Decanato de Graduação responsável pela coordenação dos cursos, como também pelo desenvolvimento de políticas estudantis – de matrícula em disciplina, de avaliação de professor e de estágio – que incentivem, garantam a qualidade do ensino e insiram os estudantes no mercado de trabalho¹⁷. Para melhor compreensão da estrutura e organização, apresentamos abaixo o organograma do Decanato de Graduação.

¹⁷ Informações contidas no site: <[http://www.\[...\].br/](http://www.[...].br/)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

Figura 2 - Organograma do Decanato de Graduação/2013



Fonte: <http://www...br>

Os cursos de Licenciatura dessa Universidade podem ser agrupados em três modalidades distintas de oferta: (i) cursos que oferecem o bacharelado como obrigatório e a Licenciatura como uma opção posterior; (ii) cursos nos quais o Bacharelado e a Licenciatura podem ser cursados paralelamente; (iii) cursos de Licenciatura como única opção de formação para os estudantes. Esses cursos são geridos pelo colegiado dos cursos e pelos grupos de professores e gestores. Para o fortalecimento das Licenciaturas, alguns grupos foram constituídos, entre os quais destacamos o Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas – GPAL, e o Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas – NEAL (ABRAÃO *et al.* 2012).

Em 2008, na tentativa de revitalização dos cursos de Licenciatura, a Instituição aderiu ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), procurando atender à implantação do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001), seguindo a LDB 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002). O Decreto nº 2.306, de 9 de agosto de 1997, evidencia a mercadorização¹⁸ da formação em nível superior. Seu artigo 7º prevê e,

¹⁸ No período de 1996 a 2004, as IES privadas passaram de 711 a 1.789 (aumento de 151%); as matrículas passaram de 1.333.102 a 2.985.405 (aumento de 163%). O percentual das matrículas públicas, no total que era de

portanto, autoriza a existência de “instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa [...]” (SGUISSARDI, 2008).

O projeto de adesão da universidade selecionada ao REUNI estabeleceu duas metas para aprimorar a articulação do Ensino Superior com a Educação Básica: 1) ampliar o número de licenciados formados, particularmente nas áreas de maior demanda para o Ensino Médio; 2) envolver os estudantes de graduação dos cursos de Licenciatura em projetos relacionados ao fortalecimento da Educação Básica. Para o fortalecimento dos Cursos de Licenciatura (CIL), instituíram-se duas novas coordenações: a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Avaliação do Ensino de Graduação (ABRAÃO *et al.*, 2012). A Coordenação Pedagógica foi criada com o objetivo de orientar os coordenadores dos cursos de graduação na elaboração dos projetos político-pedagógicos e o recadastramento e acompanhamento dos cursos no MEC.

A Coordenação de Ensino e Avaliação surgiu com a responsabilidade de desenvolver estudos de avaliação e de acompanhamento de indicadores dos cursos de graduação da universidade pesquisada, em processos avaliativos e no SINAES. Junto com essas coordenações, foi criada também a Coordenação de Integração dos Cursos de Licenciatura, com o objetivo de coordenar ações e projetos que visem à melhoria dos cursos, e a Comissão de Integração das Licenciaturas, com a participação de representantes das diversas Licenciaturas.

Considerando o exposto, após situar o campo empírico da pesquisa, reafirmamos que no método materialista histórico-dialético os elementos enfatizados na pesquisa transcendem a dimensão quantificável do fenômeno, sem desprezar a conjugação com os aspectos quantitativos. Desse modo, a pesquisa proposta persegue uma compreensão da realidade que não se sujeita a ser traduzida estritamente pelos números e variáveis, mas busca “um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21). A partir dessa compreensão, com a pretensão de superar o dualismo quantidade-

39,4% em 1996, reduziu-se a 28,3% em 2004; inversamente, o das matrículas privadas passou de 60,6% para 71,7% (SGUISSARDI, 2008, p. 859).

Quanto à mercadorização do *sistema*, isto é, à expansão do setor privado/mercantil, considerado o período 1999-2006, para o que existem dados no MEC/Inep, verifica-se que, em 1999, das 1.097 IES do país, 192 eram públicas, 379 privadas e 526 privado/mercantis (48% do total); em 2006, das 2.270 IES do país, 248 eram públicas, 439 privadas e 1.583 privado/mercantis (70% do total geral e 78,3% das privadas). O crescimento das IES do país no período foi de 107%; o das públicas, 29%; o das privadas, 16%; e o das privado/mercantis, 200% (SGUISSARDI, 2008, p. 860).

qualidade, de estabelecer e alcançar o objetivo geral desta pesquisa, descreveremos a seguir os procedimentos de construção e análise de dados.

1.5 A MATERIALIDADE DO MOVIMENTO DO REAL: COLETA E ANÁLISE DE DADOS

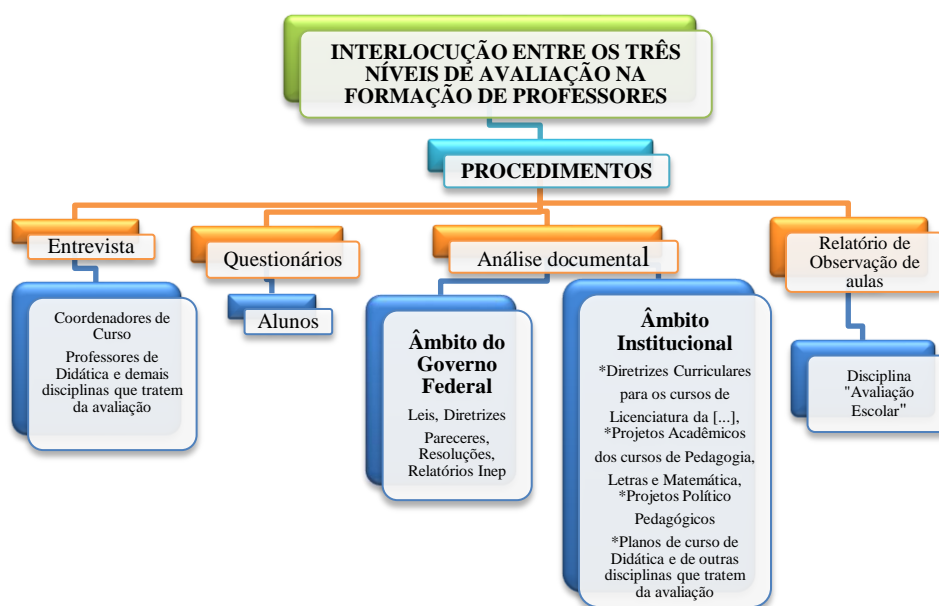
Conforme um velho provérbio chinês de Mao Tsé-Tung, “se não se penetra no covil dos tigres, não se pode apanhar as crias”, e a afirmação de que “a pesquisa não se realiza em uma estratosfera situada acima da esfera das atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo as injunções típicas dessa atividade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2), procuramos adentrar o movimento do real para detectar elementos analíticos que nos proporcionassem a interpretação do objeto nos domínios de seu contexto, apesar dos limites interpretativos reconhecidos e assumidos desse exercício. E, como assevera Gatti (2003), no caso da avaliação,

[...] a descontextualização dos fatos avaliativos, sua consideração em si mesmos, em sua funcionalidade imediata, embora fazendo parte da especificidade necessária a considerar, pode nos aprisionar na condição reprodutivista de tecnicismos racionalistas, autoalimentados, sem crítica a interesses diversos (não excluamos as contradições aqui) nem sempre clarificados e nem sempre congruentes com os interesses e necessidades dos envolvidos, ou em processos extensivos, da maior parte da população, ou seja, de um interesse público genuíno (GATTI, 2003, p. 15).

Evidentemente, qualquer análise sobre a avaliação que não considere o contexto no qual ela se realiza nem analisa seu significado social, político e científico, não permite avanços relevantes para o campo de conhecimento que a sustenta e lhe atribui identidade específica. Nesse sentido, por perceber que as abstrações teóricas não são suficientes para explicar o fenômeno em um estudo, buscamos ouvir os sujeitos pedagógicos (estudantes, professores, gestores) no campo social específico das práticas avaliativas, em sua materialidade na sala de aula da Universidade e das escolas de Educação Básica. Essa escuta cuidadosa contribuiu para a construção de categorias adequadas para o confronto de dados.

Para melhor compreensão do processo de identificação das categorias de análise, apresentamos, na figura abaixo, os procedimentos metodológicos: análise documental, entrevista semiestruturada, questionários, relatórios de observação de aula.

Figura 3 - Representação metodológica



Fonte: Elaboração desta autora

Para melhor compreensão da trilha metodológica desenhada para a pesquisa, mostramos a seguir a correspondência entre os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos adotados.

OBJETIVOS:	LEVANTAMENTO DE DADOS
Analisar:	
– o entendimento de professores e de coordenadores pedagógicos dos cursos investigados sobre os três níveis da avaliação;	Entrevistas com professores e coordenadores do curso de Letras, Matemática e Pedagogia (Apêndice B)
– os saberes sobre avaliação apropriados pelos estudantes dos cursos de Licenciatura investigados;	Observação das aulas (Apêndice C)
– a compreensão dos estudantes sobre o processo avaliativo ao qual se submetem;	Entrevistas com os coordenadores e com os estudantes em formação Observação das aulas (Apêndice C)
– as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados;	Entrevistas com os coordenadores e com os estudantes em formação
– o desenvolvimento do processo avaliativo ao qual se submetem os estudantes desses cursos e a análise do resultado dessas avaliações;	Questionário aplicado aos estudantes em formação (Apêndice F)
– as situações em que os saberes sobre avaliação desenvolvidos por estudantes de cursos de Licenciatura e as práticas avaliativas adotadas utilizam como referência o trabalho pedagógico da escola de Educação Básica.	Observação das aulas da disciplina “Avaliação Escolar” (Apêndice C)

Quadro 4 - Organização do processo de identificação das categorias de análise

Fonte: Elaboração desta autora

Realizamos a análise documental por considerá-la uma rica fonte de pesquisa, uma vez que auxilia o entendimento mais contextualizado e histórico do objeto em estudo. No entanto, esclarecemos que o documento por si só não explica nada, visto que são os condicionantes sócio-históricos que lhe atribuem significados e, portanto, devem ser também analisados. Como nos alerta May (2004), para melhor interpretação de qualquer documento, devemos situá-lo em uma estrutura teórica para que seu objetivo e conteúdos sejam entendidos.

Além da análise documental, utilizamos a técnica de entrevista, que nos oportunizou a percepção e posterior análise dos diferentes pontos de vista em relação ao tema estudado. Lüdke e André (1986) esclarecem que essa técnica se desenrola a partir de um roteiro predefinido, porém sem muita rigidez, o que permite ao entrevistado fazer as adaptações que julgar necessárias.

As questões que compuseram a entrevista tiveram como referência os objetivos específicos da pesquisa. Inicialmente, todas as entrevistas foram gravadas e literalmente transcritas. Nesse percurso, tivemos a preocupação de encaminhar a transcrição aos entrevistados, para revisão e possíveis aprofundamentos de algum relato. Todavia, das quatorze transcrições enviadas, obtivemos o retorno de apenas um dos participantes. Registramos também que, entre os entrevistados, apenas um optou por realizar a atividade de forma escrita e depois enviá-la pelo correio eletrônico.

No quadro 5, apresentamos as informações sobre a entrevista com coordenadores de curso e os professores de Didática e as demais disciplinas que tratam da avaliação:

Quadro 5 - Síntese das entrevistas – 2013

Código do entrevistado	Tempo de gravação	Nº de páginas transcritas	Área de formação	Tempo de serviço	Observações
Coord 01	50 minutos	4	Graduação em Ciências e Matemática. Mestrado em Educação com o tema <i>formação de professores</i> . Doutorado em Psicologia com o tema <i>Criatividade</i> .	3 anos e 10 meses	Gravada
Coord 02	37 minutos	4	Graduação em Letras Português. Mestrado em Linguística. Doutorado em Linguística. Pós-doutorado (em andamento) em	15 anos	Gravada

			Linguística aplicada.		
Coord 03	1h10 min	4	Graduação em Letras com formação em Sociolinguística. Mestrado e doutorado sobre o estilo linguístico para os estudos interacionais.	16 anos	Gravada
Coord 04	1h 20 min	7	Graduação em Física. Mestrado e doutorado em Matemática	27 anos	Gravada
Prof. A	30 minutos	3	Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1978), com habilitação em Orientação Educacional (1980). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1988), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001), pós-doutorado em Educação (2007), na área de Desenvolvimento Profissional Docente.	2 anos	Gravada
Prof. B	1h 15 min	4	Graduação em Pedagogia. Especialização em interatividade entre orientador e aprendiz em ambientes virtuais. Mestrado sobre mediação pedagógica em ambientes virtuais na perspectiva da complexidade. Doutorado (em curso): Complexidade e transdisciplinaridade. Elaboração de currículos e formação de professores.	10 anos, sendo 4 anos na FE	Gravada
Prof. C	55 minutos	3	Graduação em Letras. Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa. Mestrado em Literatura Brasileira. Doutorado e PhD em Currículo e Ensino.	18 anos	Gravada
Prof. D	1h 30 min	5	Graduação em Pedagogia. Mestrado sobre o trabalho pedagógico do professor na organização em ciclos.	4 meses	Gravada
Prof. E	1h 45 min	3	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação tecnológica voltada para a formação de professores e a tecnologia. Doutorado em Educação sobre a formação do formador de professores – PDHA: formação do professor-formador da Educação a Distância	2 anos	Gravada
Prof. F	2 horas	3	Graduação em Pedagogia. Mestrado e doutorado em educação sobre a formação de professores, os saberes docentes.	1 ano	Gravada

Prof. G	1h 40 min	12	Graduação em Pedagogia - Orientação Educacional e Tecnologias. Mestrado com o tema A deficiência com Epigênese : a família, a criança e a medicina no processo de adoecimento. Doutorado sobre Atividades cotidianas e o pensamento conceitual.	Professora substituta no período de 2007 a 2008 e de 2011 a 2013	Gravada
Prof. H	1h 10 min	09	Graduação e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1983), mestrado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1987), doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1993). Pós-doutorado pela <i>University of Sussex</i> , Inglaterra (2003/2004).	19 anos	Gravada
Prof. I	57 minutos	12	Doutorado em Educação com tese sobre o docente da Educação Superior e os núcleos de formação pedagógica. Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4). Universidade Católica de Brasília, UCB-DF, Brasil. Título: O curso de Pedagogia e as condições para o desenvolvimento da criatividade.	2 anos	Gravada

Fonte: Elaboração desta autora

O questionário foi outro instrumento utilizado no processo de obtenção de dados. Segundo Gil (1999), consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, proporcionando dados que a tornem mais clara. Tal instrumento foi bastante adequado para obter dados concretos dos estudantes sobre o que pensam do ensino da avaliação nos cursos de formação. Além do mais, oportunizou o envolvimento de maior número de sujeitos em um menor espaço de tempo, o que agilizou o processo. O questionário aplicado foi elaborado com questões que nos possibilitassem o entendimento dos estudantes sobre o tema *avaliação*. Para tanto, tendo como referência os objetivos da pesquisa, o instrumento foi composto de 16 questões, entre as quais onze fechadas e cinco abertas. (Apêndice F).

Ao todo, responderam ao questionário 139 estudantes, sendo 66 do curso de Pedagogia, 43 do curso de Letras e 30 do curso de Matemática, que cursam as disciplinas pedagógicas da formação (Didática, Psicologia da Educação, História da Educação). Os questionários foram aplicados por esta pesquisadora em dias e horários de aula, com exceção de uma turma, na qual foi necessário deixá-los com o professor, que os aplicou a seus estudantes, e de outros 20, que foram aplicados por um estudante voluntário a seus colegas de

turma no curso de Letras. Para melhor compreensão, apresentamos abaixo o quadro demonstrativo dos 139 estudantes que responderam aos questionários.

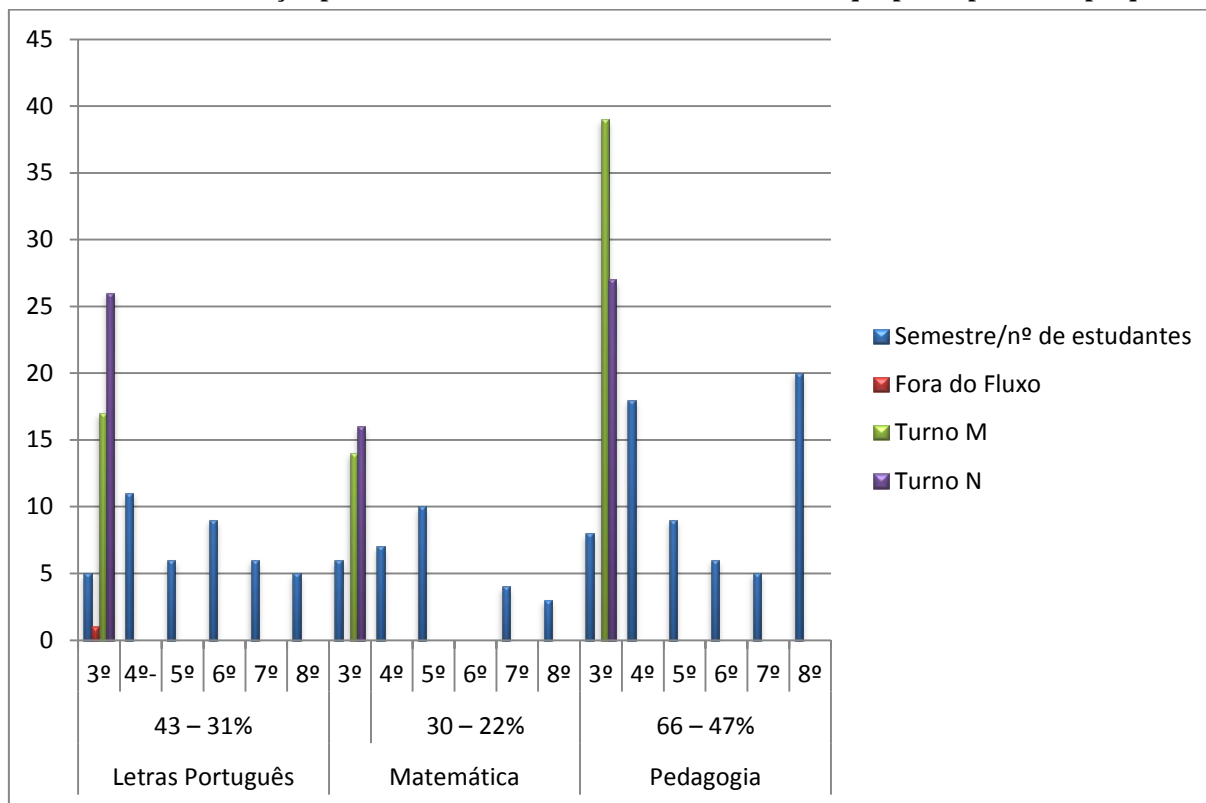
Quadro 6 - Demonstrativo do número de estudantes entrevistados

Cursos	Total	Semestre/nº de estudantes		Fora do Fluxo	Turno	
					M	N
Letras Português	43 – 31%	3º	5	1	17	26
		4º	11			
		5º	6			
		6º	9			
		7º	6			
		8º	5			
Matemática	30 – 22%	3º	6		14	16
		4º	7			
		5º	10			
		6º	-			
		7º	4			
		8º	3			
Pedagogia	66 – 47%	3º	8		39	27
		4º	18			
		5º	9			
		6º	6			
		7º	5			
		8º	20			

Fonte: Elaboração desta autora

Buscando uma visão mais ampla do número de estudantes envolvidos na pesquisa, transpusemos os dados acima especificados em gráfico que demonstra o quantitativo de respondentes de acordo com o curso (Letras, Matemática e Pedagogia).

Gráfico 1 - Distribuição percentual do número de estudantes/semestre que participaram da pesquisa



Fonte: Elaboração desta autora

Embora tenhamos conseguido o envolvimento de 139 estudantes na pesquisa, não podemos deixar de registrar algumas dificuldades e constatações em relação ao processo de obtenção de dados.

Para assegurar a coerência entre as questões dos questionários e os objetivos específicos propostos na pesquisa, realizamos o pré-teste do instrumento em uma turma de graduação do curso de Pedagogia. Esse exercício foi importante, pois oportunizou a identificação de algumas dificuldades de entendimento dos estudantes em relação a determinadas questões, que foram alteradas. Mesmo com esse cuidado, detectamos, na tabulação dos dados, dificuldades não apresentadas anteriormente. Tal fato pode ser atribuído à quantidade excessiva de questões, o que levou os respondentes a deixarem muitas perguntas sem respostas. Evidenciamos, também, forte resistência por parte dos estudantes em participar de pesquisa, em decorrência da falta de retorno sobre a análise realizada com os dados obtidos.

Outro ponto a destacar refere-se à desvalorização dos dados empíricos nos estudos científicos, consequência da desarticulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação

de professores, o que impede a elaboração de novas análises interpretativas do fenômeno educativo. Tal evidência se contrapõe ao entendimento de Marx e Engels (s.d.) e Marx (1999, p. 23) ao afirmarem que “na produção de conhecimento é necessário sustentar a argumentação em lógicas demonstrativas vinculadas ao real-concreto, e esta é uma expansão de fatos e não reprodução de discursos”. O afastamento das condições concretas e o estudo exaustivo dos fatos e suas condições específicas nos levam a análises focadas nos modismos, adesismos e simplismos, como também a críticas ingênuas dos fenômenos educativos em sua totalidade.

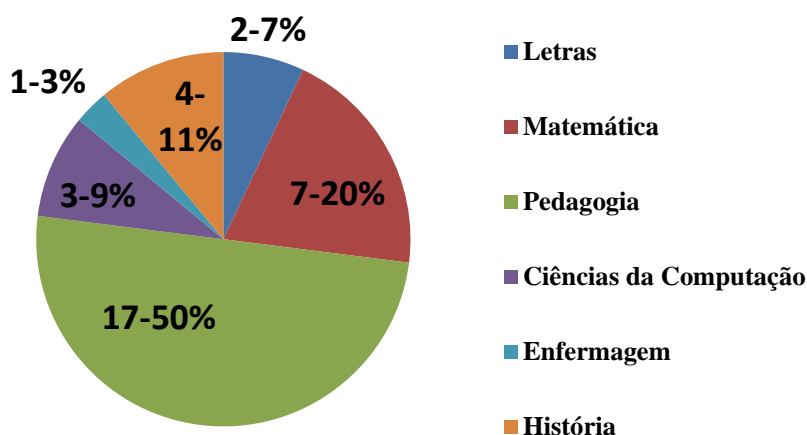
Sabemos, portanto, ser imprescindível a articulação dos pressupostos teóricos metodológicos com a pesquisa de campo. Nesse sentido, envidamos esforços para o exame mais acurado dos múltiplos fatores que condicionam e são condicionados pelo fenômeno em estudo na sua concretude. Nesse processo, utilizamos como procedimentos de coleta de dados além da entrevista e do questionário, a observação das aulas ministradas no 2º semestre de 2013 na disciplina Avaliação Escolar, que foi ofertada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, às quartas-feiras, no turno noturno.

A disciplina Avaliação Escolar foi por nós escolhida por duas razões específicas. Primeiramente, em virtude do objetivo por ela proposto: “refletir sobre o papel que a avaliação escolar vem cumprindo nos últimos anos e o que ela deve cumprir para promover as aprendizagens”,¹⁹ que está estreitamente articulado com nosso objeto de estudo. Segundo, em virtude da formação e experiência, presteza e disponibilidade da docente, doutora em Educação, em acolher-nos como pesquisadora.

A carga horária da disciplina equivale a 60 horas (4 créditos). No semestre, em que ocorreram as observações, as aulas iniciaram-se no dia 28 de agosto e terminaram no dia 11 de dezembro de 2010, apresentando total de 17 aulas. A turma era constituída de 34 estudantes, sendo: 2 (7%) de Letras, 7 (20%) de Matemática, 17 (50%) de Pedagogia, 3 (9%) de Ciências da Computação, 1 (3%) de Enfermagem, 4 (11%) de História.

¹⁹ Informação retirada do Plano de Ensino da disciplina.

Gráfico 2 - Distribuição percentual do número de estudantes da disciplina Avaliação Escolar por curso de Licenciatura



Fonte: Elaboração desta autora

A observação das aulas decorreu da oportunidade de poder analisar no real-concreto a organização dada aos conhecimentos sobre a avaliação e, ao mesmo tempo, perceber como os estudantes em formação reagem frente às aprendizagens relacionadas ao tema. Conforme o provérbio chinês, “se não se penetra no covil dos tigres, não se pode apanhar as crias”, também “a pesquisa não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera das atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo as injunções típicas dessa atividade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Parece oportuno destacar que, além do objetivo geral anteriormente apresentado, a disciplina busca proporcionar ao estudante em formação: (i) a compreensão da avaliação em função da totalidade do processo educativo e seu comprometimento com a renovação desse processo; (ii) a relação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo de avaliação; a relação entre avaliação e medida; (iii) as implicações do processo de avaliação na dinâmica didático-pedagógica. Buscando atender as intenções propostas, a organização pedagógica da disciplina sustentou-se em cinco objetivos específicos, que são:

- analisar o entendimento de avaliação que tem sido veiculado por meios diversos;
- analisar os diferentes entendimentos de avaliação; os problemas que a avaliação escolar enfrenta e as necessidades de mudança; a necessidade de se praticar a avaliação formativa; a concepção de avaliação formativa; práticas/procedimentos de avaliação formativa; a necessidade de se avaliar com ética; o Conselho de Classe e a recuperação na perspectiva da avaliação

formativa; práticas avaliativas em desenvolvimento nas escolas; as possibilidades de uso do portfólio em diferentes contextos educativos; o impacto das políticas de avaliação externa na organização do trabalho pedagógico;

- propor critérios, procedimentos e práticas de avaliação que promovam as aprendizagens;
- analisar e avaliar o desenvolvimento do próprio trabalho, o da turma e o da professora, apresentando contribuições para sua melhoria;
- analisar e registrar as situações de avaliação informal, avaliação por colegas, autoavaliação e prova, na disciplina.

A fim de alcançar os objetivos propostos, baseamo-nos no pressuposto de que, conforme Sacristán (1998), os conteúdos refletem uma determinada visão do estudante, da cultura e da função social da escola, que remete às relações entre educação e sociedade. Desse modo, os temas selecionados para serem tratados na disciplina buscaram, em sua organização, englobar as aprendizagens que se intencionam dos estudantes para progredirem rumo às finalidades da Educação. Nesse sentido, não basta aquisição apenas de abstrações teóricas, mas do exercício da prática para obtenção de aprendizagens variadas (SACRISTÁN, 1998). Nessa perspectiva, os conteúdos foram distribuídos nas seguintes unidades:

- concepção de avaliação escolar;
- práticas atuais de avaliação escolar; funções que a avaliação vem cumprindo e suas implicações. Avaliação formal e informal. Avaliação formativa: concepção; práticas/procedimentos – provas, relatórios, observação, entrevista, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas e outras práticas;
- o Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). A avaliação em escolas do DF;
- os pais e a avaliação. O Conselho de Classe como momento privilegiado da avaliação conduzida pela escola;
- o IDEB e sua repercussão no trabalho escolar. Avaliação externa: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIADE, ENEM e SINAES, e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares;

- Avaliação e Ética. Progressão continuada, o que é? A avaliação nos sistemas seriado e não seriado.

Vale destacar que a observação do desenvolvimento da disciplina Avaliação Escolar tornou-se um momento prazeroso de descobertas, convívios e reflexões. Devido à riqueza dos dados obtidos, dedicaremos um capítulo específico na pesquisa para a análise do visto, vivido e apreendido com a experiência.

Por fim, acreditamos que a diversidade de instrumentos, apesar das limitações iminentes a eles frente às subjetividades, nos auxiliou no processo de convergências na triangulação dos dados obtidos, pois, como afirma Yin (2005), a triangulação permite a utilização de diferentes fontes de evidência. Isso contribui para uma análise mais acurada do fenômeno e maior criticidade dos elementos conceituais que o constituem. Além do mais, tal processo nos auxiliou na apreensão das dimensões qualitativas e quantitativas, como também das relações analíticas estabelecidas entre elas.

Em síntese, na pesquisa realizada a análise bibliográfica e documental, as entrevistas semiestruturadas, os questionários e os relatórios de observação de aulas contribuíram na percepção dos múltiplos ângulos da avaliação no processo de formação de professores, ampliando dessa forma nossa compreensão sobre o objeto em estudo. Além disso, proporcionaram a análise das nuances que permeiam as inter-relações por ele estabelecidas.

Reforçamos que, ancorados no materialismo histórico-dialético, consideramos que os elementos enfatizados na pesquisa transcendem a dimensão quantificável do fenômeno. Por isso, optamos pela técnica de análise de conteúdo para interpretação dos dados gerados nas entrevistas e nas questões abertas do questionário, o que oportunizou a construção de categorias e eixos temáticos que foram colacionados com a análise documental, com os dados da entrevista e dos questionários e com os relatórios de observação de aula. A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2000, p. 20), constitui-se na explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, uma vez que “por trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. Seguindo a perspectiva defendida pelo autor, organizamos o processo de interpretação dos dados em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A análise de conteúdo contribui para a compreensão mais aprimorada dos elementos que constituem a mensagem articulada com suas condições contextuais, “nas quais os emissores estão inseridos [...]. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados

nas mensagens socialmente construídas via *objetivação* do discurso [...]” (FRANCO, 2008, p. 20). No caso desta pesquisa, a análise de conteúdo nos possibilitou o entendimento do sentido das mensagens expressas pelos entrevistados a partir de um determinado contexto profissional, seja na coordenação de curso, na docência da disciplina Didática ou nas demais disciplinas que tratam da avaliação.

Referendados ainda em Bardin (2000), partimos para a definição das unidades de análise que utilizaríamos. Segundo o autor, essa é uma das etapas da *codificação*: “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (BARDIN, 2000, p. 133).

A análise de conteúdo constitui-se de duas unidades: a *unidade de registro* e a *unidade de contexto*. A primeira refere-se à seleção de segmentos do conteúdo para a realização da análise, como, por exemplo, a frequência da palavra no texto, tema, personagem etc. A segunda pode ser considerada como o cenário, o lócus onde se situam as *unidades de análise*, ou seja, as condições e as contingências sob as quais as informações foram produzidas. No caso desta pesquisa, entre as diversas *unidades de registro*, utilizamos a de personagem e de tema como referência na busca dos núcleos de sentido das respostas apresentadas pelos sujeitos de pesquisa.

O registro de tipo de personagem refere-se particularmente a pessoas passíveis de caracterização e atributos. Franco (2008) acrescenta que os personagens podem ser classificados conforme o nível socioeconômico, o sexo, a etnia, a educação, a nacionalidade, as funções, entre outras características. Conforme afirmado anteriormente, baseamos a categorização na função desempenhada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, agrupando os depoimentos dos entrevistados em torno de três grandes temáticas:

- a concepção de avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala presente nos cursos de formação de professores;
- o ensino e as aprendizagens acerca dos saberes sobre avaliação;
- a interlocução entre os três níveis de avaliação na formação dos professores da Educação Básica.

A partir desses três temas, identificamos as unidades de contexto, que correspondem ao lugar no qual as mensagens foram elaboradas e concretamente vivenciadas, e, posteriormente, transformadas em mensagens personalizadas socialmente. Elegemos, então, para este processo de investigação três unidades de contexto como eixos norteadores de nosso olhar no decorrer da análise: (i) a dimensão normativa da avaliação; (ii) a dimensão não

normativa descritiva (conceito de avaliação em seus três níveis, na fala dos sujeitos); (iii) a dimensão prática: as vivências e experiências das aprendizagens sobre a avaliação.

Depois de estabelecermos as unidades de registro e as unidades de contexto, organizamos as 54 páginas de transcrição das entrevistas em três planilhas, de acordo com a função dos personagens envolvidos na pesquisa (coordenador de curso, professores de Didática, professores das disciplinas que tratam da avaliação, estudantes em formação). Em relação aos questionários, os procedimentos de tabulação foram similares aos da entrevista. Inicialmente, realizamos a leitura geral de forma rápida para levantarmos as primeiras impressões. Logo após, analisamos individualmente cada instrumento, ao mesmo tempo em que realizávamos a descrição tabular das questões fechadas. A análise das questões abertas exigiu do pesquisador várias leituras do instrumento para a identificação das unidades comuns consideradas mais expressivas para o estudo. No agrupamento foram consideradas tanto as respostas convergentes como as divergentes. Após essa etapa, procuramos apreender os aspectos mais comuns presentes nos instrumentos. Destacamos, entretanto, que os estudantes nem sempre responderam a todas as questões e, por isso, o total das respostas não corresponde diretamente ao número do total de participantes.

Dados os devidos esclarecimentos, afirmamos que, sem dúvida, a aplicação dos questionários oportunizou a obtenção de novas categorias explicativas e de novas possibilidades de síntese para a investigação e a identificação de determinações não pensadas nem apontadas anteriormente.

Assumimos, portanto, que as considerações a respeito do fenômeno não se findam com a obtenção e análise dos dados por meio dos procedimentos previstos, uma vez que no método histórico-dialético, adotado neste estudo, o objeto não é visto como acabado e formalizado, mas em pleno processo de construção e transformação. Esclarecemos também que, em uma pesquisa, as relações passíveis de serem apreendidas dependerão de nossa possibilidade de associar e contextualizar o fenômeno nas condições objetivas. Tal como nos explica Cury (2000), o homem busca não apenas conhecer particularmente o real, mas conectar suas particularidades dialeticamente e coordená-lo como uma síntese explicativa cada vez mais ampla e densa.

Nesse sentido, consideramos serem inevitáveis as relações do fenômeno em estudo com as determinações sociais, históricas e políticas, as quais se manifestam na interface entre o real-concreto da avaliação e o contexto da formação. Em vista disso, buscamos estabelecer um paralelo analítico entre os contextos em que as temáticas foram tecidas.

CAPÍTULO 2 A INTERLOCUÇÃO ENTRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA AVALIAÇÃO: O DIÁLOGO POSSÍVEL

Compreendemos que a análise do contexto histórico do campo da avaliação e da formação de professores não pode ser feita de maneira reducionista. Ao contrário: deve considerar diversos fatores em sua explicitação, de modo a identificar as características comuns à avaliação e à formação de professores. O intuito é o entendimento mais amplo dos conhecimentos e das práticas avaliativas *que se colocam e como se colocam* nos espaços formativos do docente.

Sabemos que as políticas de formação não podem ser consideradas de forma estática, trazendo para si o silêncio dos sujeitos que fazem a educação. As leis são constituídas por palavras e, por mais que as palavras convençam, a história é que as arrasta, humanizando-as e dando-lhes, na dinâmica entre as condições concretas da prática educativa, sua historicidade e a transcendentalidade dos humanos face à construção da realidade social.

Sem dúvida, é preciso retomar a discussão da formação de professores e da avaliação, no Brasil, indo às raízes das questões políticas que configuram esses campos, e que são, ao mesmo tempo, impeditivas da construção de projetos de formação emancipadores e capazes de construir novos profissionais. Urge, ainda, (re) definir a docência²⁰ como significado social, fundamentado na análise e na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais.

Como nos diz Freitas, H. (2007, p. 1225), é urgente a “construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade”. No entanto, é imprescindível que, na definição dessa política, o mundo oficial se aproxime do mundo real, para construir coletivamente, sob uma visão sócio-histórica de educador, uma proposta de formação que se contraponha ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas oficiais.

²⁰ Para os que defendem a docência como base da formação, o significado associa-se a uma dimensão de articulação entre o trabalho específico da escola e o conjunto de conhecimentos que contribuem para a compreensão, análise e crítica mais ampla, como realidade social, política, econômica, cultural etc. Nessa concepção, a docência ultrapassa a restrita relação pedagógica que ocorre em sala de aula.

2.1 A TESSITURA SOCIOPOLÍTICO-CONCEITUAL ENTRE ESTADO NEOLIBERAL, POLÍTICAS E AVALIAÇÃO

Para emprendermos uma investigação sobre as políticas de formação de professores e da avaliação e sobre a interlocução entre esses dois campos, objeto do presente estudo, torna-se imprescindível refletirmos sobre a função e o papel do Estado. Como afirma Höfling (2001, p. 30), “para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social [...]”.

Tal compreensão é reforçada por Lipovetsky (2011) em estudo recente, ao argumentar quanto à necessidade de se compreender o papel das políticas públicas, principalmente as da educação, para o real entendimento da natureza do Estado Moderno na sociedade contemporânea. A autora parte da premissa de que estamos vivendo uma crise estrutural, o que é reforçado por Mészáros (2005, p. 2) ao denunciar que “estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, não como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*”.

Historicamente, segundo Cicco e Gonzaga (2009), a primeira discussão sobre o Estado advém da obra de Maquiavel (1469-1527) denominada *O Príncipe*²¹, publicada em 1513, na qual já se buscava uma abordagem racional do exercício do poder político por meio do Estado. No entanto, “a ideia de Estado Absoluto tornou-se realidade, somente, a partir do início chamada Idade Moderna (séculos XV-XVIII)” (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

O Estado moderno culmina exatamente, segundo Marx e Engels (1989), com a ascensão do Absolutismo, cuja origem se situa no advento do capitalismo mercantilista, em um período de grandes modificações político-econômicas, de superação do modo feudal de produção e de reflexão teórica sobre a função do próprio Estado. Nesse novo cenário, o Estado precisou tornar-se forte e centralizado, o que deu origem ao Estado Absolutista e, posteriormente, ao Estado Neoliberal.

²¹ Maquiavel não formulou um conceito ou teoria sobre o Estado, mas podemos inferir que ele o percebeu como uma forma de poder centralizado e mantido pelo soberano, por meio da regularização das relações da coletividade humana (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

A perspectiva absolutista tem como grandes representantes Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704), e como característica a defesa do Estado como uma instituição fundamental para regular as relações humanas, significando em si a máxima representatividade de uma sociedade racional e civilizada. A obra *Leviatã*, escrita por Hobbes, expõe o poder e a força do Estado, considerados por ele como o próprio Leviatã²². À constituição do Estado acrescenta-se ainda a teoria da concepção democrática da sociedade civil de Rousseau (1712-1778), que entende o Estado como um órgão limitado pelo povo, submisso à vontade da população. Dessa forma, é nos princípios gerais defendidos por Hobbes, Locke e Rousseau – tais como a defesa da ampla liberdade do indivíduo perante a sociedade e o Estado, o livre uso da propriedade privada e a igualdade entre os homens – que se estruturam posteriormente as teorias consideradas liberais. Tais teorias se caracterizam pela defesa da redução do papel do Estado na economia, a autorregulação do mercado, a liberdade e o individualismo.

A corrente liberal e seu ideário vigoraram até o século XIX, quando começou a debilitar-se em virtude de diversos fatores, tais como a “crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional” (AZEVEDO, 2003, p. 10). De fato, os primeiros sintomas da crise de capitalismo manifestaram-se no final do século XIX e início do século XX. Tal diagnóstico aponta algumas causas históricas relevantes nesse processo, como a Grande Depressão (1929-1932), período conhecido como o da maior crise econômica mundial, e a deflagração da Segunda Guerra (1939-1945).

Ademais, historicamente, nos primeiros anos da década de 1970, o capitalismo apresenta visível esgotamento no modo de reprodução do capital taylorista/fordista e keynesiano. Com a associação de elementos como os movimentos operários, o acirramento da concorrência intercapitalista e a elevação dos preços das matérias-primas no mercado mundial, revelou-se nitidamente a fragilidade do sistema produtivo vigente (LIPOVETSKY, 2011). Soma-se aos fatos, segundo Antunes (s.d.), a partir do final dos anos setenta e as

²² O Leviatã é uma criatura mitológica, geralmente de grandes proporções, bastante comum no imaginário dos navegantes europeus da Idade Moderna. Contudo, ao longo da história, há referências desse tipo de monstro, sendo um caso recente o do Monstro de Lago Ness.

primeiras décadas de 1980, a crise do *Welfare State*²³. Em decorrência da crise, a desregulamentação financeira torna-se a dimensão dominante, aquela que lastreia todas as demais. Pode ser caracterizada pelas alterações na ordenação do processo produtivo e na modificação das relações de trabalho e, sobretudo, pelo conjunto de esforços realizados para favorecer o crescimento, a acumulação e a concentração do capital, com vistas a uma nova roupagem do sistema capitalista.

Behring e Boschetti (2008) declaram que a fórmula neoliberal para sair da crise pode ser resumida nas seguintes proposições: (i) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; (ii) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; (iii) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; (iv) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa *natural* de desemprego; (v) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; (vi) o desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior.

Segundo Oliveira (2011), no Brasil a presença mais expressiva da ideologia²⁴ neoliberal data do final da década de 1980, após a eleição presidencial de Fernando Collor de Mello (1989-1992) e se consolida nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Mais especificamente, no governo deste último, com base no argumento da falta de qualidade dos serviços prestados pelo Estado. Sob a coordenação de Bresser Pereira, publicizaram-se as propostas para a reforma do Estado, materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRE)²⁵. No entanto, Lipovetsky (2010) – apoiada em Saad Filho e Moraes (2005), Antunes (2006), Novelli (2010) e outros – indica que mesmo com a eleição de Luiz Inácio da Silva (Lula) em 2002 (primeiro mandato) e em 2006

²³ Estado de bem-estar social, conhecido como o Estado-providência. Pode ser considerado como um tipo de sistema político-econômico em que o Estado é colocado como agente protetor e defensor dos aspectos sociais e como centro da organização econômica.

²⁴ Para Mészáros (1996, p. 22-23), “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. (...) Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão de ordem oscila, correta e apropriada como um todo abrangente”.

²⁵ Oliveira (2010) assevera, à luz dos estudos de Peroni (2003) e Silva; Souza (2008), que o Brasil, na elaboração do PDRAE, contou com o apoio de organismos internacionais, tais como as Organizações das Nações Unidas (ONU), o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (Clad) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

(segundo mandato), e de Dilma Rousseff em 2010, não ocorreu o rompimento com o modelo do Estado neoliberal.

Cabe destacarmos que, sob a égide da lógica neoliberal, o Estado torna-se limitado e reduzido em suas funções, mas forte em seu poder de regulação. Como resultado, diminui seu poder de intervenção e passa a creditar ao mercado a capacidade de regulação do capital. No decorrer do processo de redefinição de suas atribuições, categorias anteriormente usuais, tais como igualdade, justiça social, equidade são substituídas por novas categorias – eficiência, eficácia, regulação, livre iniciativa – que asseguram seu atrelamento ao mercado.

Por meio dessa suposta ressignificação conceitual, a proposta neoliberal vai tecendo paulatinamente as mudanças de natureza estrutural, necessárias tanto para alcançar seus objetivos, como também para legitimar e assegurar a perpetuação de sua ideologia. Para Azevedo (2003),

os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e de renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e competitividade individual, possibilitando a busca limitada de ganhos, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social (AZEVEDO, 2003, p. 10).

Prevalece, portanto, a lógica de “menos Estado e mais mercado”, na qual o Estado reduz significativamente a intervenção estatal na área social. Sob outra perspectiva, ele passa a privilegiar os interesses do mercado e do capital, afasta-se do social e aproxima-se cada vez mais do econômico.

Vários teóricos adotaram a reconfiguração do Estado como objeto de estudo: (GENTILI; SILVA, 1994; ANDERSON, 1995; AZEVEDO, 2003; HÖFLING, 2001; BEHRING e BOSCHETTI, 2008; MENDES, 2006). Com base nesses estudos, podemos afirmar que, resumidamente, o contexto da redefinição do papel do Estado pode ser explicado na bipolaridade da combinação da defesa da livre economia com raízes nas tradições liberais com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora.

Nesse cenário, as decisões não intervencionistas e descentralizadoras passam a coexistir com outras de caráter altamente centralizador (AFONSO, 1999). Para o autor, o resultado decorrente das tensões e contradições entre um Estado limitado em suas funções, mas, ao mesmo tempo, forte em suas intervenções constituiu um dos principais vetores da redefinição da natureza do Estado capitalista e das fronteiras entre os setores público e privado, como também o redimensionamento da relativa autonomia do Estado.

É nessa perspectiva que se adentra no cenário político a noção do “quase mercado”,²⁶ para elucidar e diferenciar práticas de mercado de livre concorrência das práticas mercantilistas adotadas no setor educacional. Nessa dinâmica, o mercado assume um papel de destaque na oferta dos serviços, na mesma medida em que se impõe como força determinante de controle e regulação dessa relação. Em educação, no entendimento de Souza e Oliveira (2003), nessa condição, o Estado não abre mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais, porém permite concomitantemente que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado.

Nessa conjuntura, as estruturas de poder e de dominação advindas da tessitura social incidem de forma direta em todas as ações do Estado, principalmente, nas políticas sociais. A partir dessa perspectiva, Giron (2008, p. 18) assevera que “as políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos”. A respeito da proposição de políticas educacionais, isso não é diferente; e recorrendo a Gadotti (1984, p. 144), a autora reforça que “a cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação”, uma vez que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem”.

Como refere Roger Dale (1994, p. 112), em educação, o termo *mercado* é mais conotativo do que denotativo. Isso significa que, por vezes, quando se fala de “mercadorização da educação” não se trata senão da implementação de mecanismos de “liberalização” no interior do sistema educativo ou da introdução de elementos de “quase-mercado” (AFONSO, 2005, p. 144).

Para Souza e Oliveira (2003, p. 873), o *quase mercado* pode ser entendido como expressão de “um *continuum* de formas organizacionais que vão do mercado puro na gestão e financiamento estatal da educação”. Os autores apresentam uma análise de características que têm estado presentes, de modo dominante, na concepção e condução de avaliações dos sistemas e instituições de ensino no Brasil.

Como dito anteriormente, com a diminuição das funções do Estado, atribuem-se à iniciativa privada (mercado) demandas sociais. Autores como Faleiros (1980), Offe e Ronge (1984), Poulantzas (1991), Vianna (1988), Oliveira (2006), Boneti (2007) e Silva (2009)

²⁶ Tal conceito busca elucidar e diferenciar práticas de mercado de livre concorrência das práticas mercantilistas adotadas no setor educacional. Embora nessa dinâmica o mercado assuma um papel de destaque na oferta dos serviços, na mesma medida o Estado se impõe como força determinante de controle e regulação dessa relação.

denunciam que tal fato reforça a segmentação social da população, uma vez que só têm acesso a certos serviços aqueles que possuem uma determinada condição econômica. Nessa linha, os direitos sociais tornam-se mercadorias. Assim, o movimento econômico restringe e condiciona a esfera social. Para Azevedo (2003), a corrente neoliberal em defesa do estado mínimo²⁷ passa a creditar ao mercado a regulação do capital e do trabalho e, no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica que as determina é, igualmente, o livre mercado.

Essa nova tendência teórica e política de ordenamento do mundo capitalista defende que as políticas públicas tolhem a livre iniciativa e a individualidade, desestimulando a competitividade. Por isso, na lógica neoliberal, as políticas sociais efetivam-se por meio de programas focalizados, “voltados àqueles que, em função de suas ‘capacidades e escolhas individuais, não usufruem do progresso social” (MENDES, 2006, p. 39).

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS QUE SE CRUZAM

O termo *políticas públicas* pode ser analisado em situações variadas e de forma indefinida. Para muitos, está atrelado às propostas políticas de candidatos a determinados cargos públicos. Para outros, é uma maneira cristã e caridosa adotada pelo Estado ao lidar com as necessidades sociais. Na análise de Boneti (2007, p. 74), as políticas públicas são consideradas como “o resultado da dinâmica do jogo de força que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

As políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas passam pela esfera estatal. É uma decisão de intervenção pública na realidade social, quer seja para fazer

²⁷ A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

investimento ou para uma regulamentação administrativa. São originadas das mudanças ocorridas na organização da produção e na relação de poder nas esferas nacionais, e também da reação do Estado à pressão das forças geradas no ambiente social. Para Mascarenhas (2009), as políticas públicas podem ser entendidas

[...] como expressões e desdobramentos das funções dos Estados e das atividades dos governos. Elas constituem mediações que vão garantir o desdobramento das relações estabelecidas pelo Estado e governos com os demais componentes da estrutura societal. As políticas públicas vão incidir sobre as diversas áreas, desde a infraestrutura, até a educação e a saúde, regulamentando, criando condições, fomentando os aspectos que estão presentes nas relações estabelecidas entre as várias esferas da vida social (MASCARENHAS, 2009, p. 222).

Azevedo (2003) destaca que o debate sobre o perfil a ser assumido pelas políticas públicas teve sua origem no final dos anos sessenta. Surgiu a partir da crise econômica dos postulados do neoliberalismo clássico²⁸ expresso na corrente neoliberal, com o debacle, ou seja, o enfraquecimento da concepção socialista e a globalização frequente dos fatores determinantes da produção capitalista, a utilização da microeletrônica e suas repercussões no mundo do trabalho.

A corrente neoliberal tem sua origem na metade dos anos quarenta e apoia-se nas formulações de Von Hayek²⁹ e Milton Fridman³⁰. O primeiro defende a tese da não interferência do Estado no mercado e nas negociações trabalhistas. Fundado na liberdade do mercado, o neoliberalismo parte da premissa de que essa é a célula-mãe da sociedade. Em contraponto, critica as políticas igualitárias, alegando que estas levam à servidão. O segundo sustenta a tese de combate à política intervencionista e pró-sindicato e a negação de qualquer regulamentação por parte do Estado que possa vir a inibir o mercado. Para Fridman, a organização econômica mais eficaz seria o capitalismo competitivo, o livre mercado, a livre concorrência. Nesse contexto, caberia ao Estado apenas estabelecer as regras do jogo. A

²⁸ Os teóricos liberais, também conhecidos como clássicos, explicam o surgimento da sociedade e do estado a partir de dois conceitos básicos: estado da natureza e contrato social. O contrato social é considerado como metáfora fundada na racionalidade, pois não ocorreu de fato, ou seja, parte da hipótese de um contexto onde os indivíduos são iguais e livres. Os defensores dessas ideias, também conhecidos como contratualistas – Hobbes, Locke e Rousseau – consideram que a sociedade e o estado nascem no momento em que é estabelecido um acordo voluntário entre os homens. Suas teorias são elaboradas a partir da noção de homem e da natureza humana.

²⁹ HAYEK, Friedrich. **Os caminhos da servidão**. Trad. de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 1944.

³⁰ FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

máxima “menos estado e mais mercado” sintetiza proposições dessa corrente ideológica. Dessa forma, segundo Peroni (2006), o

[...] papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14).

Como já anunciava Löwy (1987), as concepções da política social supõem sempre uma perspectiva teórico-metodológica, o que, por seu turno, tem relações com perspectivas políticas e visões sociais de mundo. Na perspectiva de Behring e Boschetti (2008), as políticas sociais podem ser compreendidas como resultado do processo de relações complexas e contraditórias entre o estado e a sociedade civil no contexto dos conflitos e luta de classe que emergem do processo de produção e reprodução do capitalismo. Assim, “as políticas sociais são concessões/conquistas mais ou menos elásticas, a depender da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos na questão” (*Id.*, *ibid.*, p. 19).

Partindo da premissa de que a economia política se movimenta historicamente, a partir de condições objetivas e subjetivas, a autora afirma que o significado da política social não pode ser tomado exclusivamente por sua inserção objetiva no mundo do capital nem apenas pela luta de interesses dos sujeitos que se movem na definição de tal ou qual política, mas, historicamente, na relação desses processos em sua totalidade.

Em relação à definição das políticas públicas, Souza (2006) faz um adendo quanto aos conceitos que se vinculam a esse fenômeno. Muitos o analisam como o foco no instrumental, considerando-o como um mecanismo de solução dos problemas sociais. Nesse sentido, superestimam os aspectos racionais e procedimentais da política e ignoram a essência, os inúmeros interesses e conflitos e debates que a permeiam.

Em uma visão que corresponde mais ao universo complexo das políticas, Boneti (2007) assim as conceitua:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e ou de investimentos (BONETI, 2007, p. 74).

Frente ao exposto, entendemos que as políticas se constituem, pois, em um processo revelador da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, e seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais diferentes (MAROY; DUPRIE, 2000; AFONSO, 2005; BARROSO, 2005³¹; MAROY, 2005, 2006, 2008; LESSARD, 2006).

Cabe esclarecer, portanto, com base em Maués (2009), que a reforma do Estado foi um fenômeno mundial e, evidentemente, incluiu o Brasil. E assim como causou profundas transformações na esfera geopolítica, político-ideológica e econômica, impactou também fortemente a dimensão educacional. Nesse sentido, as

[...] políticas da educação que se realizaram a partir de então estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, as escolas, os professores, o currículo se submetessem às novas orientações desse outro modelo (MAUÉS, 2009, p. 2).

Em Freitas, ao citarmos a regulação na educação, estamos referindo-nos ao modo como as autoridades públicas do Estado coordenam e controlam os sistemas educativos e a rede complexa de normas, e a uma hierarquia que reforça a intervenção administrativa central direta no movimento de regulação. Na opinião do autor, *regulação* foi “um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um Estado avaliador” (FREITAS, 2005, p. 913).

Em consonância com tal entendimento, na visão de Oliveira (2007), a regulação na área educacional caracteriza-se pela centralidade da administração escolar ao colocar a escola como núcleo do planejamento e da gestão, o financiamento *per capita*, a ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar. Em nosso país, o termo *regulação* foi incorporado ao debate das políticas públicas com intensidade na década de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a égide do Estado Neoliberal. Entre essas políticas, podemos destacar

³¹ Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005a, p. 727).

a promulgação da LDB nº 9394/96, o financiamento da educação por meio da Lei nº 9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a municipalização do ensino, entre outras.

Conforme abordado anteriormente, na lógica do capital, a educação passa a estar a serviço do mercado, seja para atender às necessidades imediatas do sistema produtivo no que se refere à qualificação de mão de obra especializada, seja como contraponto à ameaça de fratura social gerada pelas políticas estruturais implementadas, cujas consequências colocam em risco a integridade da sociedade. Souza e Oliveira (2003) enfatizam que sob o arranjo do capital, a educação passa a constituir-se nesse contexto em um mercado em acentuada expansão. Tal fato exige mudanças nos objetivos gerais das políticas educacionais, com o acirramento do capitalismo competitivo na gestão do sistema e com a adoção de procedimentos de controle e regulação. “De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Isso é reforçado por Dias Sobrinho (2003), ao afirmar que

[...] em lugar da intencionalidade educativa, a avaliação vai universalizando a prestação de contas, os cálculos de rendimento para a classificação, que estão na base dos financiamentos e da reputação pública, a ideologia da eficiência e eficácia e da competitividade, enfim, vai disseminando um construto que se torna cada vez mais inquestionável e aderido à cultura pedagógica, como se sempre fizesse parte dela (DIAS SOBRINHO 2003, p. 139).

De acordo com Libâneo e Oliveira (1998), a lógica do mercado já é percebida na educação em diversos aspectos, tais como: atenção à eficiência e à qualidade; avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos estudantes, que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvida na escola; estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas; ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total, entre outros.

Considerando essa conjuntura, autores como Afonso (2005) advertem que a avaliação, de forma congruente, tem sido utilizada como forma de responsabilização ou de prestação de conta de resultados. Dias Sobrinho (2003) declara que no paradigma do Estado do Bem-Estar Social, a avaliação tinha como objetivo analisar a eficácia dos programas sociais para torná-los mais produtivos socialmente. Ao contrário disso, no paradigma do

Estado Neoliberal, a avaliação passa a ter como objetivo a lógica de controle e da racionalidade orçamentária.

Em síntese, a avaliação educacional, na lógica como vem sendo realizada, tem primado pelos aspectos técnicos e instrumentais de medidas. Seus dados são quantitativos, objetivos, descritivos e com alto grau de neutralidade. Estão baseados em evidência, e é uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica (FRANCO, 2004). Isso nos remete a Weber (1993, *apud* COSTA, 2008, p. 3) ao colocar que “são as necessidades do capitalismo, com suas demandas técnicas, empregados, homens com instrução competentes, que introduzem o exame em todo o mundo”. Estão, portanto, ligadas a uma relação de poder, de hegemonia e de perpetuação da ideologia dominante.

No entanto, não podemos deter-nos no imobilismo sem procurar transcender certas compreensões enraizadas e definidoras da forma como analisamos o mundo. Devemos, sim, postar-nos frente às mazelas sociais e, inclusive, as educacionais para a busca de superação das condições atuais. Nesse sentido, recorreremos a Marx e Engels, que, em suas análises históricas, apontam as possibilidades de reestruturação da sociedade. Quanto a isso, temos a colaboração de Mészáros (2005), quando na obra *A educação para além do capital*³² defende veementemente o ato educativo como fator de emancipação. Para ele, não devemos educar o homem para o mercado, mas para a vida. E mais: ele nos alerta que isso só se torna possível na articulação da educação com o trabalho e com o aproveitamento mais engajado da humanização e da criatividade nele presente. Com base no pensamento dialético *marxiano*³³, o autor afirma que a educação está ligada à possibilidade de superação da lógica sistêmica de acumulação de capital, e isso não significa apenas a pura negação dessa perspectiva, mas, sobretudo, a construção de uma nova ordem e de outro metabolismo social. Assim,

[...] a educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

³² Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005).

³³ Para Raymond (1962; 1967), *marxistas* são os ortodoxos. Aqueles que acreditam piamente na dialética da luta de classes. Já *marxiano* é o indivíduo ou proposição que se remete ao pensamento de Marx sem pertencer à interpretação ortodoxa do marxismo.

Ao tratar da internalização, Mészáros refere-se à criação de uma consciência social que se materializa no processo abrangente como o da própria vida. Para tanto, o rompimento com os limites restritos do controle do capital, embora seja processo complexo, torna-se essencial. Como denuncia o autor, “vivemos sob condição de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como reificação)³⁴ porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59). Cabe destacarmos que a discussão da educação para a vida advém das ideias de Makarenko (1986) e Pistrak (2000), registradas nos princípios da Pedagogia Socialista³⁵ adotados após a Revolução Russa de 1917. O eixo norteador dessa corrente é a defesa do ensino atrelado ao processo produtivo. Nesse sentido, a educação deveria “estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social” (PISTRAK, 2000, p. 38).

Corroboramos essa compreensão e, com base em Florestan Fernandes, reforçamos que

[...] a educação serve à democracia na medida em que se decide usar as técnicas pedagógicas democraticamente, para amparar e expandir as convicções fundamentais da concepção democrática do mundo, formar personalidades democráticas e robustecer tendências do comportamento fundadas no estilo democrático de vida (FERNANDES, 1966, p. 534, *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 43).

Segundo Florestan Fernandes, a lógica interventiva da educação não consolida em si apenas o privilégio das dimensões metodológicas e dos aspectos organizacionais em detrimento das dimensões filosóficas, históricas, sociais, epistemológicas e científicas, mas também no descortinamento da materialidade do real e na descoberta das possibilidades de transformação e reconstrução da realidade. Para esse sociólogo, o conhecimento não pode ser estéril de valor social, bastar-se, ter um fim em si mesmo. Pelo contrário, deve ser utilizado para explicar a realidade e, ao explicá-la, deve também ressignificá-la. A prática não se

³⁴ O conceito de *reificação*, originalmente formulado por Karl Marx e desenvolvido por Georg Lukács, assenta-se na análise do fenômeno da alienação e do fetichismo da mercadoria. Pode ser entendida como o processo de transformação das pessoas, das relações humanas, dos objetos, das organizações institucionais em coisas que se configuram primeiramente a uma mercadoria. Pode ser compreendida também como desdialectização, perda da totalidade e geração da falsa consciência.

³⁵ Na Pedagogia Socialista, a escola deve ter caráter universal com centralidade na categoria *trabalho*, na articulação entre a reflexão teórica e a intervenção política. Só assim existe a possibilidade da constituição de novas formas de pensamento, por meio de um projeto mais amplo de possibilidades. Por conseguinte, a resistência deve ser um processo ativo e não apenas reativo às perspectivas dominantes.

resume à aplicação dos saberes provenientes apenas de teorias, mas configura-se sobretudo como um espaço de teorizações. Considera, pois, que os conhecimentos tomam forma unicamente mediante um sistema de práticas construído por aqueles sujeitos que dele fazem uso, tornando-se, destarte, produtores do mesmo.

Como nos diz Freire (1996), uma perspectiva na qual o homem se coloca como sujeito ativo, não sendo apenas arrastado pela história, mas produtor da história, com a clareza de que não bastam, ante as contradições do sistema vigente, apenas rejeições apriorísticas ou resistências infundadas. Defendemos que somente com o exame cuidadoso das condições postas no movimento do real é possível a reconstrução do pensamento. Nesse sentido, possibilidades podem ser compreendidas, por um lado, como compromisso histórico-social, materializado no comprometimento com os socialmente desfavorecidos e, por outro, como motivações que inspiram novas práticas que possam conferir novos sentidos às ações humanas, consolidando o prescrito por Freire (1987, p. 21): “os homens são porque são em uma situação. E serão mais, quanto mais não apenas refletirem criticamente sobre sua existência, mas atuarem criticamente sobre ela”.

Somente com a apropriação da história torna-se possível averiguar os limites interpretativos da realidade e dos fatores dissimulados, portanto, nem sempre aparentes, construir e (re)construir elementos analíticos que nos permitam desvendar e recuperar os significados mais críticos e fundantes das políticas públicas, educacionais e de avaliação.

2.3 CAMINHANDO PELA HISTÓRIA: AS NUANCES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A educação, no contexto das reformas políticas, torna-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico e meio da formação de “capital humano” que possa servir, sobretudo aos interesses do mercado. Com essa lógica, ocorrem as reformas no campo educacional com forte incidência na formação do docente que se tornou protagonista principal do cenário das reformas e políticas educacionais (MAUÉS, 2003).

Para ilustrar essa constatação, podemos citar os marcos históricos que a elucidam, tais como a conferência em Lisboa, quando a Comissão Europeia estipulou “que a qualidade da educação e da formação seja conduzida ao nível mais elevado e que a Europa seja uma

referência mundialmente conhecida pela qualidade, o valor de seus sistemas e estabelecimentos de educação e de formação”. Para tanto, criou-se o programa de trabalho *Educação e Formação 2010*, que ressaltava três aspectos básicos: (i) melhorar a formação inicial dos professores; (ii) recrutar e manter os professores mais bem qualificados; (iii) assegurar o desenvolvimento profissional. Além do mais, o Comitê externa preocupações com a formação em nível superior e o equilíbrio entre a pesquisa e a prática, com as condições de trabalho e de emprego do docente (MAUÉS, 2003).

A autora aponta ainda que, em 2005, o Comitê Sindical Europeu da Educação (CSEE) publicou um relatório no qual reforça a evidência que o continente carece de quadro docente e ressalta a importância do professor no processo socioeconômico, com a recomendação principal de que a formação dos professores ocorra em nível de mestrado. No mesmo ano, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborou o documento **O papel crucial dos professores: atrair, formar e reter os professores de qualidade**, como resultado de pesquisa realizada em 25 países-membros (Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá francês, Chile, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Países Baixos, República Eslováquia, Reino Unido, Suécia e Suíça). No documento, a OCDE apresenta a importância que se estabelece entre a qualidade do ensino e a formação dos professores, como também enfatiza as mudanças ocorridas na profissão docente, tendo em vista a sociedade do conhecimento.

Em relação às mudanças para o trabalho docente e para a profissão docente, Esteve (1995, p. 100-108) aponta aspectos fundantes desse processo, tais como: (i) políticas educacionais representadas pelas reformas na área da formação de professores, iniciadas na década; (ii) ampliação das exigências em relação ao trabalho do professor, muito além das relacionadas ao domínio cognitivo; (iii) implantação nas escolas de novas tecnologias da informação e da comunicação que obrigam o professor a deixar o papel de transmissor de conhecimentos; (iv) preocupação com uma formação para a transformação da sociedade e busca da justiça social; (v) modificações nos apoios recebidos da sociedade ao sistema educativo, tendo em vista serem responsabilizadas pelas mazelas de um sistema de ensino transformado pela mudança social; (vi) fragmentação do trabalho docente; (vii) mudanças curriculares que exigem novos conhecimentos dos professores.

Em nosso país, a formação de professores, no contexto descrito, também faz parte da agência de governo como um forte dispositivo de regulação para melhor gerência da educação. Segundo Aguiar (2006), na década de 1970, a implantação da Reforma

Universitária nas Universidades Federais (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) sob a perspectiva do mercado, definiram um modelo de formação dividido em dois lócus de formação: “de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados” (AGUIAR, 2006, p. 822). Na época, com base nas diretrizes e na fundamentação das referidas leis tentou-se impor um “pacote pedagógico”³⁶, na linha da racionalidade técnica, da gestão eficiente e da ação calcada na competência, que versava sobre a preparação de recursos humanos para os docentes e não docentes de 1º e 2º graus.

Para Brzezinski (2002), tal medida foi veementemente negada pelos educadores, que, mobilizados nacionalmente, resistiram ao poder instituído e ao desconhecimento, por parte deste, das práticas, das pesquisas e dos estudos dos profissionais que lidavam com essas questões em seu cotidiano. Ademais, o movimento posicionava-se também contra a descaracterização do curso de Pedagogia e a extinção da profissão do pedagogo. Na lógica da autora, o marco inicial da resistência foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978), ocorrido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Historicamente, a questão da formação de professores emergiu de forma explícita no Brasil, após sua independência. Saviani (2009) afirma que tal fato ocorreu em virtude da cogitação da organização da instrução popular e, por conseguinte, em razão da necessidade de maior número de professores para atuarem como docentes no novo contexto, mais especificamente, no ensino “das primeiras letras”³⁷. Com o intuito de atender a essa demanda, ainda no século XIX, foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, no ano de 1835, em Niterói. A partir dessa experiência, outras províncias criaram suas escolas normais, com o objetivo de formar professores para atuarem em suas estâncias. As escolas normais

³⁶ *O Pacote Pedagógico* é de autoria de Valnir Chagas, à frente do Conselho Federal de Educação (CFE). Apesar de não ter sido aprovado na íntegra, consegue passar algumas indicações relativas à formação de professores que discorriam sobre “Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial”. 59º Relatório produzido para UNESCO, em 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors (LIPOVETSKY, 2010, p. 110).

³⁷ Essa expressão advém do Decreto (de D. Pedro I) de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Esse decreto ficou conhecido na história como o Decreto de 15 de outubro de 1827, primeira lei nacional sobre a Instrução Pública, até 1946 (SAVIANI, 2009).

permaneceram, por longo período, como espaço exclusivo de formação de professores para as séries iniciais (TANURI, 2000).

Posteriormente a essa empreitada, a preocupação voltou-se para a formação de professores para atuarem no ensino secundário, o que se concretizou somente a partir do século XX, quando esse nível de formação passou a fazer parte das políticas públicas. Dessa forma, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1939, com o objetivo de formar professores para atuarem nesse nível de ensino. Inicialmente, a organização curricular do curso de formação seguia a fórmula conhecida popularmente por 3+1, que se constituía em três seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e uma seção especial chamada Didática. Podemos, então, afirmar que as disciplinas de conteúdo específico eram oferecidas nos primeiros três anos e, após cursá-las, o aluno recebia o certificado de bacharel, podendo exercer a função de Técnico em Educação. Contudo, para tornar-se licenciado, o estudante teria que cursar mais um ano de estudo de Didática para poder atuar como docente.

Muitos fatos ocorreram na dinâmica evolutiva do processo de formação de professores, no Brasil. Todo esse movimento foi sintetizado por Saviani (2009, p. 3)³⁸ em quatro períodos históricos, estabelecidos de acordo com a relevância dos fatos que os marcaram e os demarcaram, que são:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujo marco são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

³⁸ Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos - IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006 - sbhe.org.br

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 3).

Embora os períodos sejam apresentados de forma linear, muitos conflitos, avanços e impasses políticos se fizeram presentes nas entrelinhas de seu processo histórico. Não podemos desconsiderar que no processo histórico das políticas de formação no Brasil permeiam inúmeras controvérsias, conflitos e resistências, visto que emergem da sociedade capitalista e das contradições a ela subjacentes.

Relembramos, portanto, que o trabalho do professor e, conseqüentemente, sua formação estão estritamente relacionados “aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado” (TARDIF, 2002, p.24). A característica principal do sistema capitalista é a divisão social do trabalho³⁹, portanto, a docência não pode ser analisada de forma descolada da análise contextual, pois ela não é estática e muito menos imune à intervenção. Pelo contrário, ela é permeada pelos processos sociais, pelos elementos que a fundamentam e pela permanente construção e reconstrução conceitual.

Conforme nos alerta Freitas (1999), as reformas educacionais em nosso país, desde a década de 1970, apresentam como objetivo a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação do Estado. A formação de professores nesse contexto ora é abordada como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ora como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

Além disso, essa década foi marcada pelo modelo de produção capitalista de internacionalização do capital e pela ascensão da racionalidade técnica na área educacional. Vale lembrarmos que, nesse tempo, ocorreu também a expansão do acesso ao Ensino Fundamental, o que implicou a carência de professores para atuarem nesse nível de ensino. Para atender às novas demandas, foi necessária a criação, por parte das universidades, das Licenciaturas Curtas, processos aligeirados de certificação docente, cujas conseqüências são hoje por nós conhecidas (DIAS-DA-SILVA, 2005).

³⁹ A divisão social do trabalho determina as duas classes fundamentais do sistema capitalista: o trabalhador e o capitalista. Essas classes são antagônicas nas relações que se estabelecem entre as forças produtivas e as relações de produção (FREITAS, 1996).

Outro adendo é que, no novo cenário político e social que se descortinava, a educação passou a ser defendida em diferentes perspectivas. Por um lado, na perspectiva humanista e emancipatória era tida como direito social e, por outro, na perspectiva neoliberal, como propiciadora da melhoria da qualidade da mão de obra para o mercado de trabalho. Em virtude da expansão do campo da educação e de sua ampliação social, ocorreram mudanças também na pesquisa em educação. Esta passou, a partir de então, a agregar novas metodologias e a considerar as relações existentes entre a forma de organização da escola e os objetivos da sociedade como elementos determinantes dos fins da educação, segundo Gatti (1996), Tanuri (2000), Brzezinski (2002), Pimenta (2002), Saviani (2009), Toledo (2011), entre outros.

Esse foi um tempo também de fortalecimento do movimento dos educadores, que, além da busca pelo reconhecimento como categoria profissional, reivindicava a participação mais efetiva nas decisões políticas referentes à formação de professores. Segundo Romanowski (2011), essa época pode ser considerada como a do início da mobilização docente pela profissionalização e, conseqüentemente, pelo reconhecimento social e por mais espaço político. Com isso, a luta e os movimentos articulados dos educadores geraram mudanças na concepção do professor, que deixou de ser reconhecido como passivo e começa a assumir-se como sujeito histórico. O professor passa a adquirir um novo papel político-social, como nos explica Fernandes *et al.* (1996):

O professor precisa colocar-se na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES *et al.*, 1996, p. 31).

Diante da intensificação do movimento pela democracia, os professores, de maneira mais articulada, passaram a reivindicar mudanças nas políticas de formação, principalmente em relação ao curso de Pedagogia. Com o intuito de assegurar maior representatividade e participação nas reformas educacionais, em 1980, a categoria constituiu o Comitê Pró-Formação do Educador. Posteriormente, em 1983, esse Comitê foi transformado na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

Mais fortalecidos e organizados, em 1990, no V Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, os educadores transformaram o CONARCFE na Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), entidade que até os dias atuais permanece bastante atuante e participativa nas discussões acerca da formação de professores. O cenário mais aberto para o debate propiciou que o trabalho pedagógico e a própria avaliação fossem vistos de forma diferente no interior da sala de aula. Na formação do docente, o papel da avaliação também começou a ser mais valorizado.

A partir desse fato, tido como um marco histórico no movimento de luta dos educadores, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, por meio das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e da realização de vários e importantes congressos, caminhou na direção de repensar a educação como um todo. Inclusive, considerando a reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura como forma de contrapor-se – por meio de novas propostas de formação – às imposições das reformas educacionais definidas nas instâncias oficiais, tão deslocadas do mundo real. Na visão de Aguiar (2006),

o Movimento dos Educadores toma vulto e demonstra sua força, como resistência ao poder instituído, durante toda a década de 1980, por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico. Sob o enfoque epistemológico, as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, em face do processo de **abertura democrática**⁴⁰, os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária [...]. Sob a perspectiva didático-pedagógica pretendiam apresentar uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de pedagogia, que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo (AGUIAR, 2006, p. 823).

Nas discussões realizadas e nos documentos elaborados por esse fórum representativo, eram enfatizadas as necessidades de superação das inúmeras dicotomias com as quais conviviam os cursos de formação: a teoria e a prática, o ensino, a pesquisa e a extensão, o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, o conteúdo e a forma, entre outras. Foi com base nessa defesa que surgiu a proposta da “docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 10)⁴¹. Nesse documento, a avaliação foi tratada mais na perspectiva de avaliação de cursos, porém não sendo enfatizada como conteúdo da formação do docente.

⁴⁰ Grifo da autora.

⁴¹ Para os que defendem a docência como base da formação, o significado associa-se a uma dimensão de articulação entre o trabalho específico da escola e o conjunto de conhecimentos que contribuem para a compreensão, análise e crítica mais ampla, como realidade social, política, econômica, cultural etc. Nessa concepção, a docência ultrapassa a restrita relação pedagógica que ocorre em sala de aula.

Ressaltamos que a redefinição e a ampliação do conceito de docência, dentro desse novo contexto, têm suscitado interesse de diversos pesquisadores que buscam compreender a docência com base em novas perspectivas. Entre esses estudos, destacamos o de Veiga (2009). Nele, a autora reconhece a docência como uma atividade profissional que exige conhecimentos específicos para seu exercício ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e conhecimentos vinculados à atividade nela exercida. Referenda o sentido epistemológico da docência, como um construto coletivo e social e aponta a dinamicidade como uma de suas peculiaridades. A autora também nos alerta quanto à importância da docência nos processos de formação de professores, uma vez que estamos formando estudantes que irão desempenhar a tarefa de educar. Nesse sentido, advoga que, nos cursos de formação, a docência deve estar ligada à inovação, aos rompimentos e à constante busca de superação de dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.

Politicamente, em meio à efervescência das discussões sobre a formação, ocorreu a promulgação da Lei 5.692/71, trazendo alterações substanciais na estrutura de ensino, criando novas denominações para o ensino primário, ginásial e secundário que, a partir de então, passaram a ser reconhecidos como ensino de 1º e 2º graus. No bojo dessas mudanças, a Lei extinguiu também o sistema de ensino baseado em curso de profissionalização, propondo uma rede única de ensino. Assim, foi instituída a iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1.º e 2.º graus (MACHADO, 1989b).

Nessa perspectiva, pelo Parecer 349/72, aprovado em 6 de abril, as Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM) em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Até então, a formação de professores para as séries iniciais era realizada nas escolas normais que, embora correspondessem ao ensino de 2º grau e tivessem certas limitações, constituíam-se em um espaço específico para esse tipo de formação. No entanto, segundo Saviani (2009), com a promulgação da Lei e em decorrência das mudanças por ela implantadas, a formação de professores para esse nível de ensino se diluiu em meio a tantas outras habilitações, causando um quadro de enorme precariedade.

Saviani (2009, p. 145) depreende que “o currículo do curso, em virtude dessas alterações, passa a ser constituído de um núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma

parte diversificada, visando à formação especial”. Em relação a essa constatação, para Tanuri, a reformulação acima descrita, embora bastante alardeada, não apresentou grandes inovações. Pelo contrário, preservou o distanciamento entre a teoria e a prática, já evidenciado anteriormente nos cursos de formação de professores, “resultante não só da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, ‘neutro’ dos demais componentes” (TANURI, 2000, p. 79). A avaliação, no contexto da reforma, embora se tenha tornado mais abrangente conceitualmente, estava atrelada aos objetivos educacionais e aos domínios cognitivos afetivos e psicomotores.

A autora acrescenta ainda que, preocupado com a fragilidade da formação decorrente da imposição da Lei em 1982, o MEC criou os Centros de Aperfeiçoamento para o Magistério (Canas), com o objetivo de revitalizar as Escolas Normais e ampliar suas funções. Essas instituições, grosso modo, se tornaram centros de referência para a formação inicial e continuada para os professores da pré-escola e para os do ensino das séries iniciais. No entanto, mesmo com a implantação de tais centros, poucos avanços foram obtidos.

É relevante destacar que, nessa época, o paradigma que prevalecia nos processos de formação se sustentava na racionalidade técnica e nas tendências pedagógicas que dela faziam parte. Essa vertente se baseava na epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e para a formação dos profissionais em geral. Nessa concepção, a atividade do profissional é totalmente técnica e predomina a aplicação de princípios gerais do conhecimento científico derivados da investigação. A avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003), mantinha suas bases no campo da psicologia, mais especificamente na área da psicometria⁴², o que tornava o conceito de avaliação e de mediação como intercambiáveis.

Em relação à pesquisa em educação, nesse tempo, o foco se desloca da ação pedagógica do professor para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de *processo* (comportamentos do professor) e de *produto* (aprendizagem do aluno). Predominava então a perspectiva da racionalidade técnica, sustentada nos princípios do positivismo tanto no campo científico como no educacional. No que se refere à pesquisa sobre a avaliação, foi

⁴² Etimologicamente, a psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Fundamenta-se na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo que tem como principal característica e vantagem, o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais. Historicamente, a psicometria tem suas origens na psicofísica dos psicólogos alemães Ernst Heinrich Weber e Gustav Fechner (PASQUALI, 2004, p. 1).

criada, nessa época, a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que se propunha a realizar estudos internacionais de avaliação educacional. Segundo Coelho (2008), como efeito dessa iniciativa, viveu-se em 1970 a experiência de criação dos indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Enquanto isso, a avaliação para as aprendizagens permanecia ainda com propósito bastante seletivo, excludente e, nos espaços de formação de professores, não era enfatizada pedagogicamente. Portanto, não havia a preocupação em preparar o professor para avaliar de fato, visto que prevalecia seu domínio ou o controle sobre os estudantes, por meio das menções.

Naquele contexto, os processos avaliativos eram centrados nas diferenças individuais, com o objetivo único de mensurar e quantificar as aprendizagens dos alunos de forma meritocrática, e as raízes da avaliação sustentavam-se nos estudos de Tyler (1979). Para esse autor, os objetivos educacionais e os instrumentos técnicos eram basilares em qualquer processo de avaliação. Além de Tyler, outros autores aderiram à ideia da avaliação por objetivos, entre os quais destacamos Bloom (1972), Mager (1962) e Taba (1962). De maneira geral, o conjunto da obra desses autores impactou de forma considerável a ampliação da concepção da avaliação técnica e classificatória nos cursos de formação de professores. Os professores em formação, além de vivenciá-la em seu processo formativo, eram treinados para reproduzi-la em sua atuação profissional.

Por outro lado, na década de 1980, em virtude das inúmeras controvérsias em relação à avaliação com ênfase na dimensão técnica, surgiram propostas de alterações na lógica conceitual da avaliação. Com esse objetivo, novas perspectivas teóricas foram sendo construídas e as práticas avaliativas, modificadas. No Brasil, podemos atribuir o movimento de mudanças, precisamente, a dois diferentes fatores. Primeiro, em razão das reivindicações advindas dos educadores por espaços mais efetivos de participação no encaminhamento das políticas educacionais e, segundo, em decorrência dos acordos internacionais estabelecidos sob a égide do ideário neoliberal, com vistas ao processo de regulação do Estado sobre as políticas sociais. Foi nessa década que surgiu o modelo estatal caracterizado como regulador (AFONSO, 2005; BARROSO, 2005) ou avaliador (BROADFOOT, 2000; NEAVE, 2001).

Podemos observar a existência de concepções e posturas divergentes em relação à avaliação. Por um lado, os educadores reivindicavam processos mais participativos e democráticos de avaliação e passavam a criticar processos de avaliação predominantemente classificatórios (LIMA, 1994; VASCONCELLOS, 2003; FRANCO, 2005; FREITAS e

SORDI, 2002; VILLAS BOAS, 2008). Por outro, o Estado investia em mais controle no acompanhamento dos resultados e, com isso, reforçava a lógica classificatória da avaliação.

Com o movimento de resistência dos educadores aos paradigmas positivistas da avaliação, como nos informa Saul (1995), naquele tempo, diversas publicações vieram fortalecer as posições contrárias à lógica classificatória, como a de Marly André, com a obra **Abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional**, publicada em 1970, considerada como a primeira proposta de avaliação em uma perspectiva qualitativa, e a de Golberg e Souza, intitulada **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**, publicada em 1980. Além destas, frutificaram no cenário educacional obras abordando a avaliação para além da função somatória e classificatória, advogando a favor da dimensão formativa da avaliação, entre as quais destacamos as de Luckesi (1995); Saul (1988); Mendes (2002); Freitas (2002); Gatti (2003); Esteban (2006); Villas Boas (2008); Cavalari (2009); Fernandes (2009); Mainardes (2009); Sordi e Lüdke (2009); Souza e Sordi (2009), entre outros.

Desse modo, surgia, de um lado, pelo menos no âmbito do discurso acadêmico, a crítica declarada à perspectiva positivista de avaliação (seja ela institucional, educacional ou da aprendizagem) e a necessidade de construção de uma perspectiva mais abrangente, de natureza eminentemente dialógica e dialética. Tudo isso embasava a defesa de possíveis transformações, ao utilizar, além da descrição quantitativa, interpretações qualitativas que possibilitassem julgamento de valor e apreciação de mérito. Por outro lado, crescia a investida governamental de ampliação dos sistemas de avaliação.

No entanto, mesmo computando avanços, tanto na superação da aceção da avaliação com foco na técnica como nos objetivos educacionais, a perspectiva técnica permaneceu ativa nas teorias e nas práticas avaliativas até o início da década de 1990. Tal fato ocorreu em razão da grande influência das experiências vividas pelos americanos, em consequência do estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de promover a reforma do ensino brasileiro. Em suma, o legado americano sobre a avaliação e os conteúdos da avaliação na perspectiva técnica, classificatória e predominantemente quantitativa adentraram os cursos de formação, tanto no âmbito do discurso como no da fundamentação teórica.

Por sua vez, publicações nessa linha teórica impactaram diretamente os programas de formação de professores em nosso país, entre as quais destacamos as obras: **Introdução às medidas educacionais**, publicada em 1965, de autoria de Vitor Noll; **As provas objetivas: técnicas de construção**, publicada em 1971, de Ethel Bauzer Medeiros; **Testes em educação**,

publicado em 1982, de autoria de Heraldo Marelim Vianna, entre outras. Esse conjunto de obras influenciou não só os cursos de formação, nos quais eram adotadas como bibliografia básica, mas também o campo da legislação da avaliação.

Segundo Souza (1990), essas obras serviram de referência para a seleção dos conteúdos e da nomenclatura da disciplina de avaliação, incluída nos currículos dos cursos de formação de professores. Destacamos que reforçavam a perspectiva da mensuração com base em prova e testes, dando ênfase ao aspecto somativo da avaliação, ou seja, as obras propagavam uma avaliação totalmente desprovida de significação social, política e pedagógica, sem conseguir, portanto, extrapolar a visão limitada da meritocracia (MENDES, 2006).

As evidências em relação à precariedade e à exiguidade do ensino e da aprendizagem da avaliação nos cursos de formação de professores podem ser perfeitamente ilustradas pelos resultados da pesquisa realizada por Farias (1968). Nesse estudo, o autor analisou os livros didáticos, adotados como bibliografia básica nos cursos de formação de docentes. Entre as constatações por ele obtidas, destacam-se a existência de equívocos conceituais preocupantes sobre os conhecimentos pedagógicos, a falta de contextualização da realidade socioeconômica e cultural nos estudos sobre avaliação e a ausência de discussão sobre a problemática do fracasso escolar, particularmente dos estudantes oriundos das camadas populares.

Em contraponto, obtivemos avanços consideráveis no campo da avaliação, na década de 1980, com o início da discussão crítica sobre o tema. Nesse tempo, no meio acadêmico, consolidou-se a crítica à dimensão técnica por meio da perspectiva dialógica e dialética, que projetava a avaliação para além da quantidade e defendia convictamente a interpretação qualitativa dos dados, o que lhes atribuía significância social (COUTINHO, 2008). A partir da análise dos resultados, reformulava-se ou redimensionava-se a organização do trabalho pedagógico, das práticas avaliativas da escola e do dia a dia em sala de aula (FERNANDES, 2009). Contudo, o retrocesso da avaliação, como medida, controle e regulação, prosseguia no âmbito do Estado que, por meio dos resultados obtidos, procurava detectar irregularidades materializadas em uma série de objetivos que, articulados, passavam a incorporar as reformas educacionais e, ao mesmo tempo, reforçavam a necessidade de subordinação da educação às necessidades do mercado de trabalho (GENTILI, 1997). Dessa forma, adentramos a década de 1990, sobre a qual discorreremos a seguir.

No período entre as décadas de 1990 e 2010, tornou-se ainda mais reduzida a intervenção estatal na área social. O Estado, sob outra perspectiva, privilegia cada vez mais os

interesses do mercado e do capital. Portanto, sob essa opção ideológica, afastando-se do social e aproximando-se do econômico, o Estado passa a desempenhar um novo papel no contexto sociopolítico. Essa reestruturação da função estatal causa impactos consideráveis na elaboração, implantação e reformulação das políticas públicas e, conseqüentemente, das educacionais.

Entretantes, intensificaram-se a privatização da educação, em função do acordo firmado na Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, onde foram estabelecidas as metas da *Educação para todos*, como também as significativas transformações do mundo do capital e do trabalho, que redimensionaram as esferas das atividades humanas, principalmente a educação. Conforme sintetiza Freitas, H. (2002, p.141), “a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista [...] e os anos noventa, contrariamente, foram marcados pela centralidade na escola (habilidades e competências escolares)”.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96⁴³, trazendo em seu bojo alterações significativas no campo da formação do professor, constituiu-se em outro marco significativo da década de 1990. Nessa década, com a promulgação da LDB 9.394/96, ocorrem alterações no cenário nacional da formação do professor que, nesse contexto, recebia não só as influências externas dos organismos internacionais, como as internas advindas do próprio sistema educacional. Entre essas, destacam-se as deficiências pedagógicas, o aviltamento salarial, a precariedade das condições de trabalho, as jornadas excessivas de trabalho e a inexistência de planos de carreira. O § 4º do artigo 87 da referida lei indica uma década (1997-2007) para a admissão apenas de professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Tal determinação concorreu para o aligeiramento da formação e, ante as conseqüências dele decorrentes, podemos citar a redução da carga horária dos cursos de Licenciatura, escassa formação teórica com prevalência da prática, e formação a distância.

Para Dias-Da-Silva (2005), a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidou “(...) um projeto educacional de cunho neoliberal, em que um Estado mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica ao mesmo tempo em que

⁴³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

pactua com o aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações” (DIAS-DASILVA, 2005, p. 382).

A aprovação da referida Lei deu-se em um cenário caracterizado por uma rearticulação do liberalismo, pela defesa do ideário da flexibilização, da privatização e da reverência ao mercado (DOURADO, 2007). Por outro lado, a formação sofre também o impacto da tendência histórica de estímulo à rede privada e restrição ao setor público, no que se refere particularmente à expansão do número de instituições privadas de Educação Superior, à subordinação das políticas educacionais às recomendações de organismos internacionais diversos e à criação dos Institutos Superiores de Educação.

No íterim desse processo, por um lado, atuavam as influências externas dos organismos internacionais e também as forças internas advindas do próprio sistema educacional; por outro, havia as deficiências pedagógicas, entre as quais podemos citar o aviltamento salarial, a precariedade das condições de trabalho, as jornadas excessivas e a inexistência de planos de carreira. Por conseguinte, a formação de professores sofreu também alguns impactos, entre os quais se destacam: (i) o estímulo à rede privada, a restrição ao setor público e a expansão do número de instituições privadas de Educação Superior; (ii) a subordinação das políticas educacionais às recomendações de organismos internacionais diversos e a criação dos Institutos Superiores de Educação.

Esses fatores geraram conflitos, controvérsias e resistência. Quanto à avaliação, a referida Lei reconfigurou seu campo e, ao mesmo tempo, consagrou-a como eixo norteador das políticas públicas, estabelecendo em seu Art. 9º a obrigatoriedade da avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior em nível nacional, com o objetivo de redefinir as prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Tal constatação pode ser conferida na tabela abaixo, na qual observamos a diferença de curso oferecido na rede pública e na rede privada, com base no ENADE (2008), o que demonstra o crescimento significativo da iniciativa privada na oferta de cursos de Pedagogia.

Tabela 1 - Demonstrativo do número de Instituições de Ensino ofertantes do curso de Pedagogia

Região	Categoria Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1176	94	194	34	854
Norte	85	32	8	1	44
Nordeste	237	23	103	3	108
Sudeste	503	15	21	15	452
Sul	220	13	28	11	168
Centro-Oeste	131	11	34	4	82

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE/2008

Ao lado desse condicionante, Dias-Da-Silva (2005) acrescenta que a Lei 9394/96, além dessa polêmica, ignorou também as discussões e as reflexões que vinham sendo realizadas pelas entidades representativas da categoria em diversos seminários, conferências, encontros e audiências públicas, sob a coordenação das sociedades científicas, sindicatos, associações representativas da categoria dos professores e universidades públicas. Entre essas ponderações, acrescentamos que a aprovação da referida Lei se deu em um cenário marcado pela rearticulação do liberalismo, pela defesa do ideário da flexibilização, da privatização e da reverência ao mercado.

Muitos autores formularam críticas a respeito da forma aligeirada como vem sendo concebida a formação de professores nas políticas educacionais, admitindo que esse fato comprometia e compromete qualquer proposta que pretende produzir resultados basilares e duradouros, como, por exemplo, Catani (1997), Pimenta (2002), Contreras (2002), Charlot (2005), Libâneo (2002), Alarcão (2003), entre outros. Alguns autores, como Luckesi (1990), Perrenoud (1999), Demo (1995) e Vasconcellos (1998) se dedicaram mais aos estudos da avaliação, contrapondo veementemente seu caráter quantitativo, classificatório e excludente.

Além do mais, a década de 1990 foi também marcada por intensas discussões nos mais diversos fóruns, a respeito da reformulação dos Cursos Normais de nível médio, das Licenciaturas e do redirecionamento dos cursos de Pedagogia. Portanto, de modo geral, pouco se avançou na implantação de “uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação”, após a promulgação do referido decreto (FREITAS, H., 2007, p. 1204). Por sua vez, devemos concordar que a literatura educacional recente e a realização sistemática de muitos estudos, movimentos e eventos, sem dúvida, têm contribuído de forma significativa para uma análise mais crítica das concepções, das políticas e dos programas voltados para a avaliação e a formação de professores.

A maioria dos fóruns dedicados à discussão da formação de educadores⁴⁴, de modo geral, desenha um perfil complexo desse profissional, de maneira que a qualificação técnica se complemente com uma formação geral, de cunho humanístico, criticamente fundada, não inclusa no preparo técnico, *de per se*. Por outro lado, existem também as

⁴⁴ Entre os fóruns dedicados à discussão da formação de educadores, podemos destacar: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação; FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisadores em Educação, ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

políticas de formação que advogam em favor da dimensão técnica da formação. Como podemos observar, há diferenças básicas nas propostas de formação, na instância real e na oficial, uma vez que são fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferentes. A primeira, constituída pelos interesses governamentais, defende que a formação seja tratada como elemento impulsionador e realizador das reformas políticas e econômicas, enquanto a segunda, formada pela entidade representativa dos profissionais da educação, atrela a formação à transformação da própria escola, da educação e da sociedade. No campo da avaliação, não tem sido diferente; por um lado, o Estado investe na suposta homogeneidade do sistema educacional em um país de tantas diferenças e, por outro, transforma o campo educativo em *rankings* dos sistemas de ensino por meio de pontuação ou valoração dos resultados.

Em decorrência das políticas nacionais de formação de professores, voltadas para a perspectiva de profissionalização do educador sob um modelo pragmático, tendo como eixo norteador as competências com características nítidas do tecnicismo, autores como Freitas, H. (2002) e Gentili (1996) a denominam como vertente neotecnicista (novo tecnicismo). Isso significa o retorno do tecnicismo revestido de outros princípios da racionalidade técnica: eficiência e produtividade aplicadas no contexto de instabilidade econômica e social, e hegemonia do mercado e da formação com base nas competências.

Sob esse foco, segundo Freitas, H. (2007), ao articular a formação diretamente com as habilidades e competências, articula-se também, de forma equivocada, a formação profissional com a dimensão técnica, com uma concepção epistemológica da prática e não com os saberes ou com os conhecimentos.

Esse processo de regulação do trabalho, na concepção (re)configurada de competências, restrita às habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, vem orientando as diferentes ações no campo da formação, circunscrito às diretrizes, referenciais e parâmetros para a educação e a formação de seus professores (FREITAS, H., 2007, p. 1216).

Compartilhando esse entendimento, Moraes e Soares (2005, p. 268) reforçam que, à medida “que estabelece a formação de competências no cotidiano como horizonte possível da pesquisa, impõe-se não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, mas inversamente, a de realizar empiricamente o processo de formação”.

Disso podemos depreender, ancorados em Freitas (1991), que prevalece no paradigma descrito a concepção neotecnicista e a visão de que a educação só pode melhorar pelo aumento do desempenho dos atores educativos (aluno, professor, diretor). A busca pela

eficiência e eficácia recoloca a avaliação no cenário educacional via *standards*⁴⁵ internacionais com “ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula, ou seja, desgarrar-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle” (FREITAS, 2011, p. 1).

No quadro que se desenha, a necessidade de regulação adquire caráter central no campo da educação. Para satisfazer essa necessidade, o Estado se apropria da avaliação como instrumento de controle, regulação e fiscalização, afastando-a de sua função pedagógica e formativa que a caracteriza.

Todavia, na análise da evolução histórica da avaliação no Brasil, podemos observar que, apesar de já delinear-se a intenção de se implantar um sistema de avaliação em nível nacional a partir dos anos oitenta, somente na década de 1990 essa intencionalidade começa a ser consolidada. Isso se dá por meio da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo MEC, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo Gatti (2009), inicialmente, o SAEB foi realizado por amostra nacional, com provas objetivas no modelo clássico. Posteriormente, passou a ser realizada anualmente, abrangendo séries do Ensino Fundamental e Médio. Com o passar do tempo, aperfeiçoou sua metodologia e, a partir de 1995, adotou os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item, sendo que

O SAEB compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo é relativo à qualidade, implicando o estudo de quatro dimensões relativas: 1. ao produto – desempenho do quanto da aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. ao processo – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. aos insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos (GATTI, 2009, p. 9).

Em relação às informações obtidas com o SAEB, Souza e Oliveira (2010) depreendem que elas não têm sido exploradas de modo articulado, ou seja, os resultados obtidos pelos alunos não são contextualizados aos fatores associados a seu nível de proficiência.

⁴⁵ *Standard*, com o significado de padrão.

Apesar das inúmeras limitações, em 1998 a avaliação expandiu-se e chegou também ao Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intento de avaliar o desempenho dos estudantes, ao final da escolaridade básica. Além dessa avaliação, em 2004 pontuamos a criação do Sistema Nacional de Ensino Superior (SINAES), formado por três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho do estudante com vistas à melhoria da qualidade da Educação Superior. Dentro do SINAES, no mesmo ano de sua criação, foi instituído o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), com o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos respectivos cursos de graduação.

Com a aplicação de inúmeras provas em larga escala, de acordo com Bonamino (2002), a avaliação deixa de ser periférica e passa a assumir papel de centralidade nas políticas públicas, não sendo mais uma atividade predominantemente desenvolvida pelos professores. Com a mudança de papel, a avaliação passa a ser concebida como uma atividade profissional sistemática e de longo alcance. Nessa perspectiva, são exigidos profissionais especializados, órgãos institucionalizados e orçamento próprio para seu desenvolvimento.

Cabe também destacar que os resultados de pesquisas desenvolvidas desde a década de 1990 até os dias atuais têm registrado outra perspectiva de avaliação e explicado os condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente, como denunciam Luckesi (2001), Gatti (2001), Dias Sobrinho (2002), Vianna (2003, 2005), Franco (2004), Freitas (2005), Ortigão (2008), Fernandes (2009), Oliveira (2011), entre outros. Além disso, os mesmos autores argumentam que a avaliação, ao conquistar amplo espaço no cenário educacional, condicionou a prática pedagógica à pedagogia do exame e defendem a urgência de se qualificar a avaliação não em função de si, mas ao que se destina.

2.4 A INTERLOCUÇÃO ENTRE REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No tocante à formação de professores, Maués (2003) aponta que nas conferências mundiais de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), os documentos expedidos pelos organismos

internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE passam a priorizar a educação para a Educação Básica. Com isso, os governos passaram a concentrar-se nessa direção. Na verdade, a reforma da formação de professores veio no bojo da universalização do Ensino Fundamental e na intencionalidade de responder à demanda de expansão desse nível de ensino. Com isso, surge um novo receituário de formação, cujos elementos constitutivos afloram, então, na "universitarização"/profissionalização, na ênfase na formação prática/validação das experiências, na formação continuada, na educação a distância e na pedagogia das competências⁴⁶.

Donald Schön (1992) tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do *praticien réflexif*, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade (*apud* MAUÉS, p. 101).

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que a ministram. Dessa maneira, a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que esta não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua (*Id., ibid.*, p. 104).

A formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, no dizer de Ramos (2001), “[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas” e “[...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo”. Da mesma forma, Nico Hirtt (1999) chama a atenção para as recomendações feitas pelo Conselho Europeu em 1997, quais sejam, de que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento das competências profissionais e sociais para uma melhor adaptação dos trabalhadores às evoluções do mercado de trabalho.

⁴⁶ A “universitarização” representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros (BOURDONCLE, 1994). Contudo, nem sempre a formação que se dá no terceiro grau tem contribuído para esses objetivos. Os interesses de cada país, mesmo sua situação de dependência econômica, têm por vezes feito esse processo de elevação do nível de escolaridade ocorrer de maneira muito duvidosa.

Na educação, conforme afirma a autora, a regulação se tem baseado prioritariamente na

descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo e as formas de certificação. Dessas duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação – derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado (MAUÉS, 2006, p. 4).

Citando Lessard (2005), a autora classifica a regulação em três tipos distintos, porém não excludentes: (i) burocrático-estatal, que estaria altamente preocupada com os resultados e a eficiência; (ii) profissional, que está presente por meio dos protagonistas da educação, diretores, professores, especialistas; (iii) relativa ao quase-mercado, que busca atender à lógica do setor privado. Efetivamente, o que ocorreu foi uma substituição dos princípios da igualdade, equidade pelos princípios da competição, do mérito e da performance, advindos da iniciativa privada.

Com essa junção, Maroy (2005) afirma que o modo de regulação do sistema e o controle dos sujeitos sociais passam a ser compostos de diferentes arranjos institucionais que se efetivam por meio de regras e normas e o controle realizado pela avaliação. Nesse movimento, surge outro tipo de regulação, conhecida como pós-burocrática. Apoiase em duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação –, das quais derivam outras formas intermediárias de regulação, visando à adaptação do sistema ao mercado globalizado.

No cenário de regulação que se descortina, novas políticas são implantadas na educação, mais especificamente na formação de professores, entre as quais destacamos: (i) a descentralização da gestão; (ii) a responsabilização ou a imputabilidade do professor por seu desempenho; (iii) a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames (avaliação interna e externa dos alunos, dos profissionais e das escolas) no sentido da prestação de contas; (iv) a centralização de decisões como a definição do currículo (Parâmetros e Diretrizes Curriculares) e dos parâmetros da certificação ou diplomação (número de horas e outras exigências) (MAUÉS, 2006).

Contudo, apesar do exposto, a autora assinala três grandes políticas educacionais que se vão constituir nas regulações da formação do professor: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação da Nova Capes

(2007)⁴⁷. A autora relata que a “UAB, uma espécie de coringa, foi criada em 2006 como a grande panaceia para resolver prioritariamente a questão da formação” (MAUÉS, 2006, p. 10).

Para a autora, na Educação Superior e na Pós-graduação, a regulação também se torna evidente. Na pós-graduação *stricto sensu*, a Capes representa a agência reguladora. Por meio das exigências de desempenho, a entidade cobra resultados traduzidos em publicações ou periódicos, capítulos de livros; participação em eventos, nos quais os próprios docentes, em geral, se autofinanciam (passagens, hospedagens); orientações e outros indicadores de performance que atendam ao Qualis⁴⁸. Ressalta que a sistemática de financiamento de projetos, adotada pelas duas agências nacionais de fomento, CNPq e Capes, ilustra — de forma precisa — a regulação centrada em resultados e o estímulo à competitividade no interior da universidade. Ademais, destaca-se também como mais uma norma de regulação o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) — estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de abril de 2007⁴⁹, como materialização do processo de regulação na formação.

O referido Decreto dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (PMCTE) e tem como base o IDEB⁵⁰ como indicador de qualidade.

⁴⁷ A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, em seu artigo 2º, modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao prever que esta instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica. Com isso, a CAPES torna-se agência reguladora da formação de professores no país, com a incumbência de ensinar uma maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores (SHEIBER, 2008).

⁴⁸ *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação de sua produção. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 10 maio 2013.

⁴⁹ O Reuni visa reduzir as taxas de evasão; fazer melhor ocupação das vagas ociosas; aumentar o número de vagas de ingresso; ampliar a mobilidade estudantil com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior; rever a estrutura acadêmica, reorganizando os cursos de graduação e as metodologias; diversificar as modalidades de graduação; ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, além de articular a graduação com a pós-graduação (MAUÉS, 2006, p. 15).

⁵⁰ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, Saeb e da Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 1).

A partir desse plano, os Municípios e Estados foram orientados a elaborar — com base em quatro dimensões, a saber: a) gestão educacional; b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; c) práticas pedagógicas e avaliação; d) infraestrutura e recursos pedagógicos, que se desdobram em diretrizes e indicadores — o diagnóstico da realidade local e a partir dos dados obtidos, montar ações de intervenção que constituem o Plano de Ação Articulada (PAR)⁵¹.

Na análise de Ferreira (2012), muitas das diretrizes do PAR se pautam em orientações da OCDE, como, por exemplo, foco na aprendizagem, com ênfase nos resultados; avaliação por mérito, como forma de bônus para professores; e a formação destes, como pilar de sustentação dos bons resultados educacionais, o que expressa uma concepção reducionista de formação e avaliação. No estudo, a autora constata ainda que, no culto aos indicadores, o MEC vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” (LESSARD; MEIRIEU, 2004); na “performatividade” (BALL, 2005a; 2005b); na “cultura dos resultados” (MAUÉS, 2009); na “cultura do desempenho” ou “cultura da performatividade” (SANTOS, 2004; NOSELA; BUFFA; LEAL, 2010).

O Estado Avaliador passa a governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa das performances dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções para favorecer a realização ou a melhoria das performances do “contrato” realizado entre o Estado e a educação (MAUÉS, 2009, p. 478).

A cultura do desempenho responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino. Assim, a cada momento, conclama-os a prestar contas (*accountability*) de suas competências, medindo resultados, estabelecendo estratégias, fixando metas e estimulando a produção por meio da “meritocracia”, com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado. Este é o grande *a priori* metafísico (NOSELLA; BUFFA; LEAL, 2010, p. 4).

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de

⁵¹ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, em um Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE ° 14, de 08 de junho de 2012.

controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de trabalho, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (BALL, 2005a, p. 543).

Há muitos projetos e programas, no cenário educacional brasileiro, que visam ressaltar como também premiar a “docência de sucesso”. Como exemplo dessas ações, Ferreira (2012) destaca: (i) bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos, (ii) incentivo ao *ranking* das escolas via IDEB. Além disso, temos também concursos e olimpíadas, entre as quais se destacam: Concurso de Redação Ler é Preciso; Concurso Literatura para Todos, Medalha Paulo Freire; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de Matemática Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio Ciências no Ensino Médio; Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Inovação em Gestão Educacional; Prêmio Nacional Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio.

Nessa mesma linha de raciocínio, Hypólito (2010) assevera que a performatividade gera efeito de terror sobre o trabalho docente, equipes diretivas e sociedade por meio da neurose do *accountability* (prestação de contas ou, ainda, responsabilização), concretizada na padronização da avaliação. Tal fato gera pressão emocional, *stress*, intensificação do trabalho, competições, redução da sociabilidade na vida escolar, ações mais individualizadas e distanciamento das ações coletivas, uma vez que as relações sociais se transfiguram em contratos. Ademais, observa-se que o Estado faz uma rígida separação entre os valores, projetos educacionais e perspectivas, “colocando, de um lado, a administração — orçamento, recrutamento e gestão — e, de outro, o professorado, com implicações sérias para o currículo, para as necessidades dos estudantes, o trabalho em classe e os registros escolares” (HYPOLITO, 2010, p. 86). Para o autor, a escola caminha a passos largos para uma autonomia imaginada, despersonalizada e uma docência de resultados. O professor torna-se, nesse contexto, um colaborador efetivo dos padrões estandartizados de um currículo impregnado pelos interesses econômicos do capital. A profissão docente há muito, tem deixado de ser centrada no discernimento profissional e se transformado em uma tarefa objetiva, científica, eficiente, adequada para a criação de habilidades e competências necessárias para a atual sociedade do conhecimento.

No entanto, apesar das mazelas apresentadas pela avaliação, da centralidade por ela adquirida e de sua interferência no âmbito social e político, a mesma continua sendo abordada de forma bastante superficial nos cursos que formam os professores. É perceptível

como os conhecimentos da avaliação estão diluídos no plano de curso das disciplinas pedagógicas ou, então, analisados de forma desarticulada dos demais componentes do ensino (objetivos, conteúdos) e desvinculada, como consequência, do processo de formação do futuro docente.

A forma como os cursos de formação têm tratado a questão da avaliação vem despertando preocupações que se transformam em objeto de estudo para alguns autores, como, por exemplo, Villas Boas (2003), que analisa como a avaliação tem sido abordada nos cursos de formação de professores, na pesquisa intitulada *A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática* (1998 a 2000). Nesse estudo, a autora constatou que: (i) a avaliação é um tema incluído na disciplina Didática como último item do programa; conseqüentemente, não chega a ser discutido ou o é ligeiramente; (ii) muitas vezes, apenas um grupo de estudantes é encarregado de “pesquisar” o tema e apresentá-lo aos colegas, o que faz com que não seja analisado por toda a turma; (iii) a bibliografia dos planos de trabalho de Didática Geral não inclui livros e artigos atualizados nem faz nenhuma referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisa; (iv) há desarticulação entre os estudos teóricos sobre a avaliação e a sistemática de avaliação dos alunos em todas as disciplinas; (v) a avaliação costuma ser conduzida de forma fragmentada nos cursos. Cada professor tem seu próprio entendimento e sua própria maneira de realizá-la, geralmente sem compartilhá-la com os estudantes em formação; (vi) as avaliações em larga escala não desempenham papel significativo, tanto na organização do trabalho pedagógico como na formação do futuro docente; (vii) a prova ainda é o procedimento predominante. Dessa forma, apenas o estudante é avaliado e somente pelo professor.

Tais constatações são confirmadas nos depoimentos obtidos na entrevista por nós realizada com os professores de Didática:

Temos pouco tempo para dedicarmos ao tema da avaliação. Privilegio muito as questões teóricas e práticas e muitas vezes não dá tempo de, no decorrer do semestre, abordarmos a avaliação com a profundidade que gostaríamos (PROFESSOR B).

Então, é muito recente minha inserção aqui, de modo que a gente vê que na disciplina de Didática com 60 horas, duas aulas são destinadas para a discussão da avaliação, onde é inegável o privilégio que a avaliação da aprendizagem ocupa nas discussões realizadas em sala de aula (PROFESSOR C).

Não vejo disponibilidade para trabalhar a avaliação. Eu dou alguns toques assim sobre a avaliação, no sentido de que a avaliação não pode ser só baseada na memorização e reprodução do conteúdo, que hoje existem estudos e pesquisas que demonstram que existem diferentes tipos de inteligência, inclusive a inteligência

emocional. Que uma pessoa pode não ter grandes habilidades de escrita, mas pode ter habilidades de sala. Que uma pessoa pode ser um grande analista de determinados conteúdos, mas pode não ser bom em discutir. Em virtude da isso, a avaliação é um tema polêmico (PROFESSOR D).

Todavia, alguns dos professores entrevistados consideraram importante o estudo dos conhecimentos sobre a avaliação e das práticas avaliativas no processo formativo do docente, dando ênfase excessiva à avaliação das aprendizagens em detrimento da avaliação institucional e em larga escala. Isso pode ser evidenciado no seguinte depoimento:

Ela é um tópico da ementa da disciplina, embora exista aqui no curso de Pedagogia da FE uma disciplina específica da avaliação da aprendizagem que é optativa. Então, nem todos os alunos fazem, mas ela também está contida dentro do elenco de disciplinas da área de Didática. No entanto, considerando a avaliação da aprendizagem como um tópico da disciplina de Didática, que é uma disciplina obrigatória. Nela, eu trabalho com os alunos nessa perspectiva: fazemos uma exposição sobre o que é avaliação, tipos de avaliação. Depois, eu chego com eles até o momento em que apresento alguns tipos de avaliação, de instrumentos mesmo, onde se aplicam vantagens, como corrigir, qual o objetivo em aplicar uma prova aberta e fechada, de usar um seminário, o trabalho em grupo. Como professora de Didática, eu trabalho mais a avaliação da aprendizagem porque a própria disciplina vai me levando a isso. Mas falo também da avaliação em larga escala e da institucional (PROFESSOR F).

São latentes as lacunas na formação de professores a respeito da avaliação. Em reportagem acerca do pouco preparo do professor, veiculada pela revista *Educação*, Camargo (2011), com base nos estudos de Gatti e Nunes (2009), demonstra que os estudos sobre a temática da *avaliação*, quando presentes nas propostas curriculares de formação, são tratados de maneira reduzida e teoricamente superficial. Ou então, as visões apresentadas configuram concepções ingênuas desprovidas de análise mais aprofundada sobre os aspectos nocivos e excludentes da avaliação. No texto, o autor cita o estudo realizado por Wajskop (2010), ao aferir que o tema *avaliação* é trabalhado na universidade de forma discursiva e depõe que “é um devir ideológico baseado nos discursos da avaliação formativa e do fazer democrático e participativo, mas sem instrumentos que possam permitir mudança de rotas no ensino”.

Dessa forma, na atuação profissional, sem a preparação devida para o exercício da avaliação, os professores tendem a repetir, em práticas pedagógicas de sua vida profissional, as experiências tidas em sua vida estudantil, normalmente recheada de práticas autoritárias. O autor da referida reportagem declara ainda: “o que acontece nos cursos de formação é que os docentes aprendem de forma fragmentada, sem compreender as implicações do que estão fazendo, já que toda a avaliação está atrelada a uma visão do que seja educar” (CAMARGO, 2011, p. 3).

Evidências como estas demonstram que precisamos retomar a discussão da formação de professores no Brasil, indo às raízes das questões políticas que a configuram e que são, ao mesmo tempo, impeditivas da construção de projetos de formação capazes de formar novos profissionais. Desse modo, é preciso (re)definir a docência como significado social, fundamentada na análise e na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, assim como (res)significar a avaliação em todas suas dimensões, formas e práticas. Sabemos, portanto, que diversos condicionantes históricos das políticas, da organização institucional e do trabalho pedagógico, além das condições precárias de trabalho do professor, convergem para a ocorrência das fragilidades detectadas.

Para darmos continuidade à discussão iniciada, acreditamos ser importante analisar, além da evolução histórica dos estudos da avaliação na formação de professores, a organização pedagógica atual dos cursos de formação de professores e como estão sendo formados os futuros docentes que farão uso da avaliação. Sendo assim, no capítulo 3 abordaremos o tratamento dado aos saberes e às práticas da avaliação, bem como analisaremos os impactos e efeitos das experiências vivenciadas pelos futuros docentes em seu desempenho profissional.

CAPÍTULO 3 SABERES SOBRE A AVALIAÇÃO: AVALIA-SE PARA APRENDER, APRENDE-SE PARA AVALIAR

Neste capítulo, discutimos sobre os saberes da avaliação, a organização pedagógica dada a esses saberes, os procedimentos/instrumentos mais usados nos cursos de formação do professor e os possíveis impactos das experiências avaliativas vivenciadas na prática profissional do futuro docente.

Partimos da premissa de que toda profissão carece de saberes específicos para adquirir o reconhecimento de estatuto profissional, pois, conforme a explicação de Gauthier⁵² (1998, p. 20), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Além disso, os saberes específicos são construídos para atender a determinadas demandas sociais. Essas demandas devem ser contextualizadas histórica e socialmente, pois expressam o mundo que a sociedade, em um certo tempo e cultura, quer construir para si. Diante disso, indagamos: Quais são os saberes que legitimam a função profissional do docente? Quais são os saberes específicos da avaliação na formação docente? Como eles estão organizados pedagogicamente nos cursos de formação de professores?

Buscando resposta a tais indagações, dialogamos com autores como Sordi (2009), ao advogar que a aprendizagem da avaliação não se resolve na abstração, mas no estudo dos fatos e condições reais; Calderano (2006), ao denunciar a falta de planejamento dos processos avaliativos nos cursos de formação; Gatti (2003), ao reforçar a necessidade da abordagem, nos processos de formação do docente, da perspectiva sociológica da avaliação; e Freitas (2002), ao demonstrar que, em virtude da avaliação estar estreitamente atrelada à lógica do sistema capitalista, se revela como um forte instrumento de eliminação e manutenção da estrutura social vigente. Ainda na busca pelas respostas, dialogamos, também, com os sujeitos educativos do processo de formação: alunos, coordenadores e professores a respeito do ensino e das aprendizagens sobre a avaliação nos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia em relação à organização pedagógica dada aos saberes sobre a avaliação nesses cursos.

Entendemos que aprender a avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e bem realizar a avaliação, como também para adquirir argumentos necessários ao diálogo com os resultados obtidos, atribuindo-lhes significados pedagógicos e sociais. Observa-se

⁵² Clermont Gauthier é pedagogo, doutor em Fundamentos da Educação e professor do Departamento de Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Educação da Universidade Laval, na Província do Quebec, no Canadá.

que, nos espaços de formação, prevalece ainda o aspecto somativo da avaliação, voltado para médias e resultados ou então uma preocupação excessiva em responder às demandas burocráticas imediatas.

3.1 O SABER E O CONHECIMENTO: POSSÍVEIS DIFERENÇAS

Dúvidas surgiram quanto à escolha dos termos para nos referirmos aos estudos sobre a avaliação. Conhecimento ou saberes? Qual seria o melhor conceito? Essa escolha não é neutra, pois os significados se transfiguram na estrutura subjacente aos princípios e pressupostos que asseguram a maneira como pensamos, entendemos e explicamos o mundo. Nesse sentido, a forma como compreendemos o mundo está diretamente vinculada à maneira como o nomeamos. É a tessitura conceitual que constitui, em um determinado tempo e contexto, o campo epistemológico que nos permite interpretar, compreender e descrever a realidade.

De fato, no contexto docente, as palavras *saber* e *conhecimento* apresentam significados próximos e muitas vezes complementares. Motta *et al.* (2008, p. 101), em consulta ao dicionário, nos apresentam os seguintes significados para esses termos:

SABER. [Do lat. *sapere*, “ter gosto”.] V. t. d. 1. Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer; [...]. 2. Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para; [...]. 3. Estar convencido de; ter a certeza de; [...]. 4. Ser instruído em; conhecer; [...]. 5. Ter meios, capacidade, para; conseguir: Não sei dizer o que sinto. 6. Ter capacidade, conhecimento para: Sabe explicar o fato, pois presenciou tudo. 7. Ter a certeza de coisa futura; [...]. 8. Poder explicar; compreender; [...]. 9. Reter na memória; decorar; [...]. 10. Perguntar, indagar [...]. 11. Conseguir, alcançar [...]. 12. Julgar, considerar; ter como [...]. 13. Ter conhecimento, informação, ciência ou notícia; estar informado [...]. 14. Perguntar, indagar [...]. 15. Ter sabor ou gosto [...]. 16. Ter conhecimento, erudição ou ciência; ser erudito. 17. Ter conhecimento, informação ou notícia de alguma coisa; [...]. Ter sabor; ser sávido [...]. 19. Erudição, sabedoria. 20. Prudência, tino, sensatez. 21. Experiência, prática. [...] (FERREIRA, 1999, p. 1792).

CONHECIMENTO. [De conhecer + mento.] S. m. 1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Ideia, noção. 3. Informação, notícia, ciência. 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. 6. Consciência de si mesmo; acordo. [...] 9. Filos. No sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência. 10. Filos. Processo pelo qual se determina a relação entre sujeito e objeto [...] 11. Filos. A apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc. [...] (FERREIRA, 1999, p. 529).

Ao comparar os conceitos de *saber* e *conhecimento*, Motta *et al.* (2008) declaram que tanto o conhecimento como o saber estão relacionados à questão da *informação* e do *ato de conhecer*. Para os autores, a palavra *conhecimento* implica relação direta entre o sujeito cognoscitivo e o objeto de conhecimento, independentemente de um dado contexto. Necessariamente, esse termo não é contextualizado, ou seja, não depende de um espaço definido para sua significação. Nesse caso, *conhecimento* diz respeito mais a uma familiaridade com o objeto a ser apreendido.

Similarmente, a palavra *saber* corresponde à relação que se estabelece entre conhecimento/sujeito/objeto. Observamos, portanto, o acréscimo do outro. Digamos que o conhecimento se efetiva na interação entre o conhecimento e os sujeitos sociais. Para Motta *et al.* (2008), o saber transcende o ato de entender. Ele vai além, pois exige a posse da realidade, como também preconiza a intervenção do sujeito na realidade compreendida.

Tal assertiva nos leva à compreensão de que os saberes estão para além dos conhecimentos e são adquiridos na mediação entre o sujeito, o conhecimento e o contexto no qual estão inseridos. Os saberes são construídos no movimento dinâmico da práxis pedagógica. Para Fiorentini *et al.* (1998), esses termos não apresentam uma diferenciação rígida. Esses autores consideram que o conhecimento se refere à produção científica construída historicamente e o saber seria mais relativo às práticas. Para melhor explicar, recorrem à contraposição apresentada por Severino (2004): “É sábio aquele que sabe usar o conhecimento para integrar a própria realidade”.

Para Gamboa (2008), os significados de *saber* e de *conhecimento* estão diretamente relacionados com a pergunta e com a resposta de um problema. Na verdade, constituem-se em um par dialético, pois um não pode existir sem o outro. O movimento entre a gestação de perguntas e a elaboração de respostas a respeito de um objeto, fato ou fenômeno produz o conhecimento. Isto quer dizer que, ao obtermos a resposta de uma pergunta, ela se torna congelada, sistematizada. Dessa forma, o conhecimento (a busca pela resposta) transforma-se em saber (respostas elaboradas e sistematizadas para serem divulgadas e aplicadas nos mais diferentes contextos).

Na mesma direção, Bombossaro (1992) afirma que o saber envolve o manuseio, a compreensão e a aplicação de um dado conhecimento. Está, portanto, ligado às experiências do mundo concreto. Para o autor, o saber “não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida” (BOMBOSSARO, 1992, p. 21).

Após essas reflexões, optamos pela expressão *saberes da avaliação* em lugar de *conhecimento*, por entendermos que nas aprendizagens sobre a avaliação não basta transmitir ao estudante em formação os conteúdos a ela referentes. Como uma prática social, ela exige, além da teorização, a apreensão da realidade. Portanto, não basta apenas apreendê-la, é necessário apreendê-la e, sobretudo, vivê-la. Nessa perspectiva, a formação do avaliador não é um processo de transmissão, mas de apropriação que se dá na relação que os sujeitos estabelecem com as realidades sociais. Na perspectiva do materialismo histórico dialético, Saviani (1994) nos explica que o acesso ao concreto não se efetiva independentemente do abstrato, visto que, para a ocorrência do avanço analítico do senso comum à consciência filosófica, partimos do empírico, passamos pelo abstrato e chegamos ao concreto. No caso das aprendizagens sobre a avaliação, podemos considerar que a superação do senso comum (conhecimento da realidade empírica) ocorrerá pela reflexão teórica (movimento do pensamento, abstração) e, a partir desse exercício, se atingirá a etapa de consciência filosófica e sociológica (realidade concreta da avaliação, concreta pensada). Com base nesse movimento, a avaliação passa a ser plenamente compreendida. A avaliação torna-se avaliação em seu próprio processo, visto que é determinada dentro de situações concretas, na relação entre os sujeitos educativos em seus diferentes níveis:

[...] nas salas de aula, na escola, numa região, em um particular sistema de ensino, em organizações sociais diversas, etc. Essa constatação nos leva a considerar que as particularidades desses saberes não podem ser diluídas em conceitos abstratos que descaracterizem a materialidade (GATTI, 2003, p. 13).

Na perspectiva da autora, a descontextualização dos fatos avaliativos pode reduzir nossa compreensão e tornar-nos reprodutivistas do tecnicismo racionalista, sem atribuir-lhe críticas ou desvendar os interesses obscuros que o permeiam.

Entendemos a avaliação como um fenômeno polissêmico e multideterminado, por isso, complexo. Os conhecimentos que a constituem estão estreitamente relacionados entre si e, de forma direta ou indireta, permeiam todos os saberes (das ciências da educação, pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares, entre outros).

Por suas características, no curso de formação de professores seria fundamental que a avaliação assumisse a função de mediação entre os saberes e seus pontos de “não saber ainda”, conforme preconizado por Sordi (2009). No entanto, o que percebemos é que, nos espaços de formação, os estudos sobre ela são ainda bastante exíguos. Estruturalmente,

encontram-se diluídos no plano de curso das disciplinas pedagógicas sem estabelecerem articulações precisas e orgânicas. Observamos que a fragmentação do currículo⁵³ dos cursos de formação tem acarretado a superficialidade e o reducionismo do ensino da avaliação, o que é confirmado por Villas Boas (2005, p. 29) ao declarar que “a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores”.

No entendimento de Sordi (2009), os saberes sobre a avaliação nos cursos de formação não podem ser adquiridos apenas pela abstração teórica. Pelo contrário, devem concentrar-se no estudo dos fatos em suas condições reais, na mediação entre os sujeitos educativos que dela participam. A avaliação constitui-se em categoria forte no campo pedagógico e exerce força indutora nas formas de agir dos professores, dos estudantes e da sociedade em geral. Sendo assim, conforme a autora, ela precisa ser tomada como parte integrante do processo de formação do professor e estabelecer relações mais significativas com o ensino e as aprendizagens. Entendemos inclusive que, nesse processo, a lógica do *aprender para ser avaliado* deve ser invertida para a de *ser avaliado para aprender a avaliar*.

Nesse sentido, o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação não devem restringir-se apenas às teorias, mas extrapolar os limites do conhecimento, a rigidez dos contornos de uma disciplina e adentrar as situações reais, nas quais a avaliação se materializa. Por se constituir em um saber docente, a avaliação não deve ser tratada desvinculada da organização do trabalho pedagógico, do processo de gestão da escola, do Projeto Político-Pedagógico e das interações estabelecidas entre os sujeitos no espaço educativo. A avaliação deve ser concebida para além dos conteúdos e concentrar-se antes, em princípios e valores e, principalmente, em um projeto de formação que atenda às demandas sociais apresentadas pela contemporaneidade.

⁵³ Em pesquisa realizada sobre a Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, Gatti e Nunes (2003) mapearam as propostas curriculares de 94 cursos, sendo 32 de Letras, 31 de Matemática e 31 de Ciências. No estudo, as autoras constataram que nos currículos dos cursos de formação as disciplinas que os compõem estão distribuídas nas seguintes áreas: Fundamentos teóricos da educação; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específico; Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC); Atividades complementares; Estágio.

3.2 OS SABERES SOBRE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE LETRAS, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA

3.2.1 Curso de Letras

Na universidade pesquisada, o curso de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras e suas Literaturas são oferecidos no Instituto de Letras, composto por três diferentes departamentos: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e de Teoria Literária e Literaturas (TEL). Os três departamentos, embora separados administrativamente, ministram conjuntamente as disciplinas dos cursos de Letras e Letras-Tradução.

O Instituto de Letras oferece cursos de Bacharelado e de Licenciatura com o objetivo de formar professores de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras, bem como bacharéis em Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Tradução⁵⁴. Esclarecemos, portanto, que o foco de nosso olhar se prendeu mais especificamente ao curso de Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, por constituir o campo empírico desta pesquisa.

A proposta curricular do referido curso divide-se em duas partes: a primeira é dedicada às disciplinas da área específica e a segunda, às disciplinas pedagógicas da formação. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, expostas na apresentação do curso⁵⁵ no *site* da universidade pesquisada, o curso busca privilegiar os aspectos renovadores da formação de profissionais da língua/linguagem, deslocando a ênfase no significado dos conteúdos para a ênfase na significação. Também favorece a relação entre o objeto/matéria de ensino e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Referendados na pesquisa documental, nas entrevistas realizadas e nos resultados dos questionários aplicados, percebemos que em relação à formação, as intencionalidades apresentadas em documentos estão ainda no âmbito dos propósitos e não se materializam, de

⁵⁴ Disponível em: <[http://www.\[...\].br/aluno_de_graduacao/cursos/letras](http://www.[...].br/aluno_de_graduacao/cursos/letras)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

⁵⁵ Inúmeros esforços foram despendidos na tentativa de acesso ao Projeto Acadêmico do Curso de Letras. Por fim, fomos informados pela secretaria do curso da inexistência do referido documento.

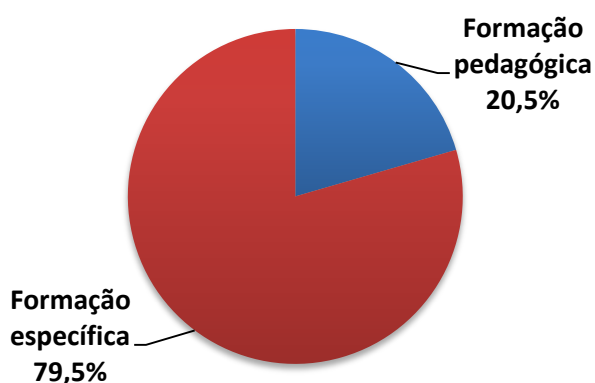
fato, na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico do processo formativo. Exemplo disso encontra-se nas constatações da pesquisa sobre a formação de professores para o Ensino Fundamental realizada por Gatti e Nunes (2009), em nível nacional, que envolveu cinco cursos, entre eles, o de Letras, ao evidenciarem a forte ênfase dada à formação específica, em detrimento da pedagógica, nos cursos de Letras:

[...] análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras pesquisados mostra que a maioria das obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas” (GATTI; NUNES, 2009, p. 64).

Conforme ilustrado pelas autoras, a carga horária dos cursos de Letras destinada ao núcleo de disciplinas da formação específica fica na proporção de 51,6%, enquanto apenas 15,4% são destinados a outros saberes, entre os quais se situam os pedagógicos.

No curso de Letras da universidade pesquisada, não se faz diferente. Nele também ocorre uma grande concentração de disciplinas obrigatórias voltadas para a especificidade da área. No total de 39 disciplinas com fator de obrigatoriedade, apenas oito, ou seja, 20,5%, estão voltadas para a formação pedagógica, enquanto 79,5% se referem à formação específica, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Distribuição percentual das disciplinas do curso de Letras



Fonte: Elaboração desta autora

Normalmente, a “área de concentração” (AC) refere-se às disciplinas que atendem à especificidade do curso de formação, enquanto as de “domínio conexo” (DC) referem-se àquelas que apresentam afinidade com o curso de origem e, de alguma forma, complementam o processo formativo do docente.

Quadro 7 - Demonstrativo das disciplinas pedagógicas do curso de Letras

	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CRÉDITOS	ÁREA
1	192015	Didática Fundamental	04	DC
2	147427	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 1	04	AC
3	147435	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – Literatura 2	06	AC
4	124966	Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem	06	DC
5	147362	Laboratório de Gramática para o Ensino Fundamental e Médio	06	AC
6	147346	Laboratório de Redação para o Ensino Fundamental e Médio	06	AC
7	141968	Laboratório de Literatura para o Ensino Fundamental e Médio	06	AC
8	147397	Prática de Textos	04	AC
9	191027	Psicologia da Educação	04	DC

Fonte: <[https://condoc.\[...\].br/matriculaweb/graduacao](https://condoc.[...].br/matriculaweb/graduacao)>

Após o levantamento das disciplinas pedagógicas do curso de Letras, analisamos a ementa de todas elas para averiguar o tratamento dado aos saberes sobre a avaliação em cada uma dessas disciplinas. Tal exercício nos levou à constatação de que esses saberes não estão nelas presentes e também se encontram ausentes da organização curricular geral do curso. Outro fato curioso é que nos relatos obtidos era constante a afirmação de que os saberes sobre a avaliação permeiam todo o processo formativo do futuro docente. No entanto, verificamos que o declarado se limita ao discurso e não se configurava em evidências realmente objetivas.

No curso de Letras, além das disciplinas obrigatórias, são ofertadas aos estudantes outras 203 disciplinas consideradas como optativas. Pela análise realizada nas ementas, observamos que entre elas apenas 17, ou seja, 8,3%, são dedicadas à formação pedagógica do professor, conforme ilustrado no quadro abaixo. Todavia, novamente a omissão e o silenciamento dos saberes sobre a avaliação são evidenciados.

Quadro 8 - Disciplinas pedagógicas optativas do curso de Letras

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CRÉDITOS	ÁREA
1	191329	Antropologia e Educação	04	DC
2	125157	Aprendizagem no Ensino	04	AC
3	192287	Avaliação da Aprendizagem	04	DC
4	125156	Desenvolvimento Psicológico e Ensino	04	AC
5	191523	Dinâmica Psicossocial e Educação	04	DC
6	192732	Educação e Trabalho	04	DC
7	191108	Filosofia da Educação	04	DC
8	194174	Introdução ao Planejamento Educacional	04	AC
9	191019	Introdução à Educação	04	AC
10	137553	Introdução à Filosofia	04	AC
11	194239	Políticas de Educação	04	DC
12	191639	O Educando Portador de Necessidades Especiais	04	DC
13	193011	Teoria e Prática Pedagógica 4	04	DC
14	194620	Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural	04	DC
15	191990	Tópicos Especiais em Educação Especial 1	04	DC
16	191043	Sociologia da Educação	04	DC

Fonte: [https://condoc\[...\]br/matriculaweb/graduacao](https://condoc[...]br/matriculaweb/graduacao)>

No cômputo geral das 242 disciplinas resultantes da soma das disciplinas obrigatórias com as optativas, apenas 26 tratam dos conhecimentos pedagógicos. Esse total equivale a 10,7% das disciplinas oferecidas no curso. Tal fato reforça a constatação de Gatti (2010) em sua pesquisa ao denunciar que “os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação” (GATTI, 2001). Curiosamente, nenhuma delas aborda de forma específica os saberes sobre a avaliação.

Outras fragilidades são detectadas no curso, como, por exemplo, a dicotomia da teoria e da prática no processo de formação do futuro docente. Silva (2007), uma ex-aluna do Curso de Letras, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), afirma que na constituição do currículo do curso, no qual estudou, as disciplinas, em geral, estavam distantes de uma visão real das tarefas, objetivos e problemas do cotidiano da escola. Para ela, os cursos de licenciatura precisam rever o modelo de formação pautado na caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de certas qualidades, como sendo um ideal de formação. Em suas arguições, ela recorre a Paiva (2004), que já revelava que os cursos de licenciatura eram centrados nos professores, na transmissão de conhecimento e no uso excessivo da aula expositiva como estratégia metodológica. A ex-estudante declara ainda que “o currículo de Letras, embora denominado e reconhecido como de licenciatura, ainda é voltado para um

perfil de bacharelado. Denuncia ainda que são poucos os professores realmente interessados em questões de metodologia, didática e ensino-aprendizagem” (PEREIRA, 2011, s.p.).

Críticas são tecidas, também, à falta de comprometimento do professor do curso com a formação do docente para atuar na Educação Básica. Em uma palestra proferida sobre o tema Curso de Letras? Pra quê?⁵⁶, Bagno (2012) ressaltou que

[...] muitos dos profissionais que atuam nos cursos de Letras parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de português e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas Letras se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos, bem intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna. Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “Letras” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua (BAGNO, 2012).

Nessa mesma linha de raciocínio, Paiva (2004) enfatizava que a

[...] preocupação dos professores do curso de Letras não parece ser a de formar novos professores, mas ensinar saberes específicos apenas integrados aos saberes curriculares, veiculados pelo programa do curso, e vislumbrados pelas pesquisas acadêmicas, não contemplando experiências concretas com os saberes e a prática dos futuros licenciados (*Id., ibid., s.p.*).

Ressaltamos que o trabalho monográfico de Silva (2009) muito contribuiu com esta pesquisa, pois, além de fornecer informações atualizadas sobre a temática, trouxe também as angústias e inquietações do estudante nas relações entre o lido, o ouvido, o sentido e o vivido. No estudo, a ex-aluna reforça que o curso de Letras, em sua organização, dá ênfase exacerbada à abordagem dos conteúdos, sem a devida associação dos mesmos com a área pedagógica. Afirma ainda que as poucas disciplinas pedagógicas ofertadas são desenvolvidas na Faculdade de Educação. No entanto, em virtude dos docentes dessas disciplinas não se articularem com os professores do curso de origem, elas são trabalhadas desconectadas metodologicamente dos conteúdos específicos da Língua Portuguesa. Silva (2009) declara que

⁵⁶ Conferência de abertura do VII EBREL – Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras (Brasília, UnB) proferida em 22 de novembro de 2012.

a estrutura do curso é, de fato, o retorno à antiga formação 3 + 1, ou seja, três anos de Bacharel mais um ano de formação pedagógica⁵⁷.

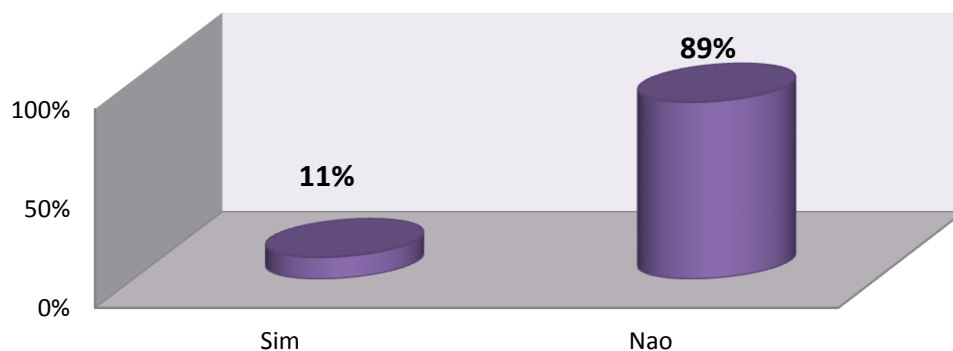
Outra crítica contundente em relação ao curso é dirigida aos professores das disciplinas específicas. A ex-aluna afere que muitos dos professores-formadores trabalham os conteúdos do curso de acordo com seus interesses de pesquisa e não oportunizam ao estudante em formação o acesso aos conteúdos da Educação Básica que posteriormente serão objeto de seu trabalho como docente. Frente a isso, a estudante questiona: “como um professor docente desinteressado em questão de aprendizagem é capaz de formar um professor?” (SILVA, 2009, s.p.).

A ausência dos conhecimentos sobre a avaliação no curso constitui outra fragilidade preocupante. A esse respeito, Gatti e Nunes (2009) verificaram que nos programas curriculares dos cursos de Letras, menos de 1% das disciplinas inclui o tema *avaliação*. A imersão na realidade do curso de Letras nos oportunizou constatações bem próximas a essa. Os estudantes, ao serem indagados se os conhecimentos da avaliação adquiridos em seus estudos davam-lhes condições de praticar a avaliação, apresentaram as seguintes respostas: cinco ou 11% afirmaram que sim e 38 ou 89% que não.

⁵⁷ “[...] paradigma resultante do Decreto-Lei 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos, vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática” (SAVIANI, p. 146, 2009).

Gráfico 4 - Os conhecimentos da avaliação estudados dão condições para o estudante praticar a avaliação no curso de Letras?

Curso de Letras



Fonte: Elaboração desta autora

Na tentativa de melhor contextualizar os dados, apresentamos abaixo a síntese dos relatos obtidos nas questões abertas do questionário. Esses dados trouxeram elementos analíticos que nos auxiliaram na determinação das categorias, que se constitui “na classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59). A base da categorização, nesta pesquisa, foram os personagens (alunos) e o posicionamento positivo ou negativo dos mesmos frente às questões apresentadas.

Quadro 9 - Categorias de análise das questões abertas do questionário

O que você estudou sobre avaliação em seu curso de licenciatura lhe dará condições de praticar a avaliação quando estiver em atuação profissional?		
() Sim () Não		
Curso	Alternativa	Categorias/Depoimentos
Letras	Sim	Categorias – O impactos das experiências avaliativas na organização da prática pedagógica do futuro docente Depoimentos <i>Acredito que sim, uma vez que fui avaliado das mais diferentes formas em meu curso de formação. Creio que aprendi a avaliar.</i> <i>Creio que recorrendo às experiências vividas estou apto a avaliar os estudantes.</i> <i>A escola não mudou muito no decorrer do tempo e os processos avaliativos, muito menos. Então, basta continuar seguindo aquilo que vem sendo feito [...] Aplica-se prova, passar exercício, fazer trabalho, dar nota e calcular a média [...]</i> <i>Pelas minhas experiências em sala de aula, acredito que avaliar os estudantes não seja problema.</i>
		Categorias – A avaliação com ênfase na prova Depoimentos <i>É muito fácil de avaliar, pois utilizamos mais a prova escrita.</i> <i>Aplicarei testes e provas.</i> <i>Avaliarei da mesma forma como sempre fui avaliado, por meio de provas.</i>
		Categoria – A avaliação crítica Depoimentos <i>Sim, porque tenho consciência da diversidade e expressividade única de cada sujeito — o que é uma condição essencial em qualquer processo de avaliação.</i> <i>Porque percebo que a avaliação é muito mais do que medir conhecimento e, se eu não tomo cuidado, posso excluir o aluno.</i>
	Não	Categorias – A dicotomia entre a teoria a prática Depoimentos <i>O trato dado à avaliação na academia é muito distante do que acontece nos processos avaliativos na escola.</i> <i>Tenho alguma base teórica, mas não sei como aplicá-la.</i> <i>Porque os professores apresentam tantas teorias utópicas e tão fora da realidade que fica difícil implementar qualquer conhecimento avaliativo em termos práticos.</i>

Fonte: Elaboração desta autora

As respostas dos estudantes foram de grande relevância para a percepção das possíveis conexões entre a avaliação e a formação de professores. Verificamos nos relatos daqueles que afirmam estarem preparados para avaliar a evidência do impacto da avaliação vivenciada em sua vida estudantil em sua futura prática profissional. No entanto, nos cursos de Licenciatura, a avaliação ainda é muito tradicional e as experiências avaliativas vivenciadas pelo estudante em formação reforçam sobremaneira a postura conservadora em relação à avaliação. Como afirma Hoffmann (1995), nos cursos de formação prevalecem a

prática de julgamento dos resultados obtidos e o cunho classificatório e autoritário da avaliação.

De fato, entendemos que nas Licenciaturas, por um lado, prevalece a ênfase nas provas e na punição, limitando-se ao saber e ao não saber, na domesticação do sujeito, na subalternização social, no medo e na angústia. Por outro, predomina o nível da denúncia que não se configura em práticas mais reflexivas e dialógicas entre os sujeitos que dela fazem parte. Embora observemos um aumento significativo na produção científica sobre a avaliação, frequentemente percebemos que a crítica, feita por grande parte desta literatura à questão, não se tem traduzido em um elemento forte o suficiente para alterar determinantes práticas que se mostram enraizadas na formação de professores. Segundo Gatti (2003), a avaliação a ser desenvolvida em sala pelos professores tem merecido alguns estudos, mas pouca orientação tem sido dada sobre ela nos cursos de formação.

As percepções dos alunos, expostas nos relatos obtidos, comprovam o entendimento da avaliação como sinônimo de prova, mensuração e medida. Nesse sentido, avaliar é o mesmo que atribuir nota, aprovar, reprovar, constatar, verificar. Essa lógica advém da compreensão do ensino como transmissão, a aprendizagem como reprodução dos conteúdos e a avaliação como devolução via memorização desses mesmos conteúdos. No entanto, apesar do contexto, encontramos estudantes com visão crítica da avaliação que reconhecem a função formativa que a permeia e a compreendem como o processo de reflexão sobre a aprendizagem. Esses estudantes partem da premissa de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução e reestruturação em um movimento dialético e histórico. Evidenciamos nos relatos obtidos a perspectiva de avaliação formativa defendida por Fernandes (2009) ao afirmar que ela só faz sentido se dotada de significados pelos sujeitos que dela participam e, a partir daí, possam reformular ou redimensionar a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas da escola e da sala de aula.

Outro aspecto ressaltado pelos estudantes refere-se à desarticulação entre teoria e prática no ensino e nas aprendizagens sobre a avaliação. Corroboramos essa percepção e aferimos que a universidade convive historicamente com uma visão dicotômica de conhecimento, a partir da qual a teoria e a prática são concebidas como componentes isolados, ocorrendo em momentos distintos. Desconsidera, dessa forma, que todo conhecimento teórico se articula aos saberes da prática, ao mesmo tempo (re)significando-os e vice-versa, sendo essa relação um ato que se supera continuamente, gerando, assim, novos conhecimentos e outros significados inéditos. Advogamos que, para se garantir a articulação entre a teoria e a prática, o ato de ensinar e de aprender deve ser intermediado pelos problemas sociais e a

realidade concreta da escola e da sala de aula. Na universidade verifica-se que em relação à avaliação prevalece ainda a máxima “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, como se a formação do professor pudesse ocorrer desvinculada do lócus de atuação do futuro profissional, no caso, a Educação Básica.

Os coordenadores de curso também expuseram suas denúncias em relação às fragilidades do ensino e as aprendizagens sobre a avaliação, ressaltando em seus relatos, entre os já apontados pelos estudantes, a ausência de espaços de estudos e discussões coletivas sobre a avaliação nos cursos. Tal evidência fica ilustrada no relato do Coordenador 3 ao afirmar que

[...] nós nunca paramos para conversar sobre a avaliação, pensando no corpo docente. Cada um faz a sua. Então, acaba que esse processo de avaliação é subjetivo e particular, porque cada professor desenvolve as suas estratégias de avaliação de acordo com a sua disciplina (COORDENADOR 3).

Ademais, ele afirma que no curso de Letras o estudante em formação não estuda quase nada sobre a avaliação, alegando ser responsabilidade da Faculdade de Educação o acesso aos saberes sobre a temática:

No currículo, nós não temos uma disciplina especificamente para a avaliação. Não, não temos. Avalia-se que isso deve ser ministrado lá pela FE. Eu creio que se discute avaliação nas outras disciplinas, embora eu não esteja na sala de aula de meus colegas. No entanto, é uma exigência da instituição a discussão do plano de curso e a forma de avaliação com os alunos. Inclusive, o aluno tem direito de recorrer se ele se sentir prejudicado no curso, pelo fato das formas de avaliação não terem sido discutidas no início (COORDENADOR 3).

Segundo Sordi (2009), o silêncio que permeia os cursos de licenciatura, no tocante aos saberes da avaliação, pode ser parcialmente atribuído à falta de preparação pedagógica que normalmente acompanha os profissionais que assumem a responsabilidade da docência, muitas vezes desprovidos dos saberes pedagógicos. Muitos dos profissionais que atuam como docentes nos cursos de formação desconhecem as entrelinhas da realidade da Educação Básica, não apresentam experiência pedagógica nessa área e estruturam-se pedagogicamente com base apenas em abstrações teóricas.

Mendes (2006) afirma que, se por um lado, as políticas educacionais não favorecem modificações na prática avaliativa, por outro, academicamente, não tem havido esforços em construir novas alternativas e maneiras de se avaliar, tanto em relação ao modo de ensinar quanto ao modo de aprender. Essa compreensão é reforçada por Sordi (2009) ao declarar que nos cursos de formação os três pilares do processo — o ensino, a aprendizagem e

a avaliação — são tratados de maneira desconexa e desarticulada, em decorrência de a formação estar centrada no ato de ensinar e não no ato de aprender.

Outro ponto nevrálgico no curso de Letras refere-se à inexistência de projeto acadêmico do curso e de um projeto pedagógico consistente e orgânico que reclame por competências coletivas que ultrapassem os limites dos territórios e as ingerências e protagonismos individuais (SORDI, 2009). Por conseguinte, observamos no curso falta de clareza quanto a suas finalidades, seus objetivos e, principalmente, quanto ao perfil do profissional que se pretende formar.

Nessa mesma direção, Chaves (2003) afirma que as situações de avaliação não se esgotam em si mesmas e que vão além da atribuição de nota de verificação e de aplicação de provas. Alerta-nos que o mais importante é a definição de seu papel no processo de ensino e aprendizagens, que se efetiva na articulação entre os objetivos – conteúdos – métodos ao projeto político pedagógico da instituição, aos objetivos e às características do perfil do profissional que se quer formar. Isso porque a avaliação não pode referendar-se em experiências individuais, mas em projetos coletivos que pressuponham a identificação entre objetivos pessoais e objetivos comuns ao grupo, mediados pela prática social (PISTRAK, 2002).

No entanto, o trabalho coletivo não é habitual no cotidiano da universidade, cuja estrutura ensimesmada se articula em disciplinas fragmentadas e voltadas para desempenhos individuais e para a cultura da banalização dos conhecimentos pedagógicos da formação, que são considerados como perfumarias tecnicistas. Sendo a avaliação um tópico específico das disciplinas pedagógicas, o tratamento a ela dispensado não é diferente. O ensino sobre a avaliação, embora reconhecido como de responsabilidade de todos os professores da Licenciatura, termina por não ser da responsabilidade de nenhum deles. Os conhecimentos/saberes da avaliação não têm carga horária específica nem ocupam um lugar de destaque na organização curricular das licenciaturas; vez ou outra, aparecem como tópico de estudo de algumas disciplinas e são tratados sem o devido aprofundamento teórico-prático. Tal fato é confirmado no relato oral dos sujeitos educativos da formação, quando 80% dos professores remetem o ensino sobre a avaliação a ações pontuais, tais como: “*nós discutimos com os estudantes o plano de curso da disciplina e apresentamos os critérios de avaliação a serem utilizados*”. Observa-se que os critérios são apresentados, mas não discutidos. No entanto, sabemos que a formação de professores pode ser um diferencial na inserção do futuro docente na escola e na construção de relações mais significativas com o processo avaliativo nela desenvolvido, pois corroboramos D’Ambrosio (2001), ao declarar que a avaliação

[...] deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Reprovar, selecionar, classificar, filtrar indivíduos não é missão do educador. Outros setores da sociedade devem se encarregar dessa missão (D'AMBROSIO 2001, p. 98).

No entanto, defendemos que as críticas que emergem da realidade pesquisada não podem fechar alternativas e impor limites, mas oportunizar, por meio de reflexões pertinentes, a via da transformação e, dialeticamente, apontar mudanças. Nessa perspectiva, recorreremos a Chaves (2003, s.p.) que, ao apresentar o uso da avaliação para além da aferição, classificação, punição ou mero instrumento de controle ou expressão de poder, a reconhece como metodologia a ser adotada para a promoção de aprendizagens mais significativas. A autora, na defesa da avaliação integradora, apresenta ações que podem ser desenvolvidas em consonância com as características e especificidades do processo de formação de professores na universidade, tais como: a) atentar principalmente para o processo e não só para os resultados; b) dar possibilidades aos protagonistas de se expressarem e de se avaliarem; c) utilizar procedimentos/instrumentos variados para avaliar a aprendizagem, d) intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, a favor da superação das dificuldades dos alunos, e) configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo aos avaliados e não como ameaça; f) contextualizar e integrar a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem; g) definir as regras do jogo avaliativo desde o início do processo; h) difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo; i) realizar meta-avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos; j) considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula.

Alertamos, portanto, que as sugestões apresentadas parecem óbvias e, ao mesmo tempo, fáceis de serem implantadas. No entanto, essa forma de conceber a avaliação exige ressignificação do conceito do ensinar e do aprender para além das posturas individuais. Essas ações de nada valerão se não vierem ancoradas em um projeto coletivo de educação realmente comprometido com a formação de professores para atuarem na Educação Básica para além das questões pedagógicas, envolvendo também a construção de um projeto histórico de sociedade.

3.2.2 Curso de Matemática

O curso de graduação em Matemática consta de duas habilitações: a) Bacharelado (diurno) e b) Licenciatura (diurno e noturno). Tem como objetivo formar professores para as disciplinas de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O projeto do curso destaca o perfil profissional assentado nas seguintes características, entre outras: (i) possuir sólida formação em conhecimentos específicos; compreender as áreas de conhecimento que serão objeto de sua atuação; (ii) gerenciar a relação entre o saber científico e a dimensão cultural, histórica, política e econômica da educação necessária ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e na construção da cidadania; (iii) realizar pesquisa e avaliação no âmbito da sua própria prática docente (Projeto Acadêmico do Curso de Matemática, 2013, s.p.).

Dessa forma, em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação, o curso de Matemática desenvolve as seguintes atividades, em atendimento aos objetivos específicos pretendidos: a) sólida formação matemática: estudo de Cálculo diferencial e integral de funções reais de uma e de várias variáveis, Cálculo vetorial, Álgebra linear, Estruturas algébricas, Teoria dos números, Geometria analítica, Geometria euclidiana e Geometria não euclidiana, Análise real e Análise complexa; b) formação em áreas científicas afins: importante na aplicação dos conceitos matemáticos, na resolução de problemas e na interdisciplinaridade; c) estudo de Computação, Estatística, Física e Probabilidade; formação nos conteúdos matemáticos programáticos da Educação Básica: conhecimento avançado dos conteúdos do ensino escolar, desenvolvimento da capacidade de avaliação e crítica desses temas; estudo de Álgebra, Geometria, Estatística, Análise; d) formação pedagógica: importante para o desenvolvimento da prática do magistério; estudos de fundamentos de Psicologia da Educação, Didática Fundamental, Didática da Matemática, Organização; e) formação em Tecnologias da Educação: ferramentas importantes no ensino-aprendizagem da Matemática; estudo e montagem de materiais, modelos e instrumentos de laboratório que servem de suporte manipulativo no ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos. Exploração e prática dos recursos audiovisuais e das novas tecnologias aplicadas na educação. Experimentação e aplicações de *softwares* específicos para o ensino da Matemática; f) Estágios: pesquisa e experimentação de materiais didáticos e de metodologias de ensino em ambiente de Laboratório de Ensino de Matemática. Práticas de ensino com

professores e alunos de escolas públicas (Projeto Acadêmico do Curso de Matemática, 2013, s.p.).

As atividades mencionadas anteriormente são parte integrante obrigatória na formação dos licenciados em Matemática. Também fazem parte das atividades do curso: (i) as disciplinas optativas de interesse do aluno; (ii) as disciplinas de módulo livre, em número limitado, escolhidas livremente pelo aluno entre todas as disciplinas lecionadas na universidade; (iii) as atividades de extensão (participação em programas, projetos e monitoria). A estrutura curricular da Licenciatura em Matemática é composta de 25 (vinte e cinco) disciplinas obrigatórias, 7 (sete) disciplinas optativas sugeridas e diversas disciplinas de módulo livre, que não serão contabilizadas além de 24 (vinte e quatro) créditos.

As disciplinas optativas recomendadas aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática diurno são: Análise Combinatória, Cálculo Numérico, História da Matemática, Introdução à Teoria dos Grafos e Programação Linear. Para o curso noturno, são sugeridas: Análise Combinatória, Cálculo Numérico, História da Matemática, Introdução à Teoria dos Grafos e Programação Linear.

As disciplinas pedagógicas que compõem o curso estão especificadas no quadro abaixo com a respectiva carga horária:

Quadro 10 - Disciplinas pedagógicas

Disciplina	Semestre	Crédito	Carga horária
OEB (Organização da Educação Brasileira)	1º	4	60
DPE (Desenvolvimento Psicológico e Ensino)	2º	4	60
AE (Aprendizagem no Ensino)	3º	4	60
Didática (Didática Fundamental)	4º	4	6
Regência	7º	8	120
Regência	8º	8	120

Fonte: Elaboração desta autora

A organização curricular do curso, além das disciplinas optativas e obrigatórias, conta com o Laboratório de Ensino em Matemática, que objetiva possibilitar ao aluno em formação o acesso a um conjunto de investigações e explorações matemáticas. Esse espaço de formação, além de promover atualização, auxilia o estudante a desenvolver a criatividade, a realizar análises mais críticas, reflexivas e construtivas (PASSO, 2009; TURRIONI, 2009).

Historicamente, o Laboratório de Ensino de Matemática da universidade pesquisada foi instituído na década de 1980. Inicialmente, foi usado como suporte para disciplinas relacionadas ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e ao Estágio Supervisionado. Atualmente, nesse espaço os estudantes em formação desenvolvem planejamento e execução

de sequências didáticas de ensino, diretamente acompanhados pelos professores da disciplina. Ali são oferecidas atividades de suporte para os professores que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por meio da disponibilização de materiais didáticos e atividades que venham subsidiar suas práticas pedagógicas (CABRAL; ROSSY, 2011).

No entanto, algumas críticas são tecidas à estrutura apresentada no projeto ora exposto, denúncias são tecidas ao curso quanto à formação do professor de Matemática, como a emitida pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) ao apontar alguns pontos que comprometem as intencionalidades apresentadas no documento, como, por exemplo: (i) a não incorporação, nos cursos, das discussões e dos dados de pesquisa da área da Educação; (ii) a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado serem oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática; (iii) o isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica; (iv) a desarticulação quase que total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos, e entre teoria e prática (SBEM, 2003, p. 5-6).

Outro ponto vulnerável a críticas refere-se à metodologia adotada no processo de formação do futuro docente. D'Ambrósio (2001), nesse sentido, questiona como o professor será capaz de inovar o ensino de matemática com dinâmicas mais criativas se durante o curso de formação não teve oportunidade de vivenciar semelhantes experiências. Soma-se a essa crítica o distanciamento evidente entre o curso de Matemática e o da Educação Básica, lócus de atuação do docente em formação.

A essas fragilidades, Gatti e Nunes (2009) acrescentam que, nacionalmente, no curso de Matemática continua ocorrendo grande ênfase nos conteúdos específicos da área, em detrimento da banalização dos conteúdos pedagógicos. Isso fica comprovado pela distribuição dos conhecimentos no contexto do curso:

Em termos de carga horária, proporcionalmente, Didática Geral ocupa 1,6% do tempo dessa licenciatura, conhecimentos dirigidos à escola básica, 18,5%, conhecimentos aprofundados específicos da área disciplinar, 34,1%. Interessante é notar que, Pesquisa e TCC ocupam 3,7% do tempo do curso, menos horas do que Atividades Complementares (5%) que contemplam rótulos como “Atividades acadêmico-científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes” (GATTI; NUNES, 2009, p. 100).

Acrescenta-se à constatação das autoras o desabafo dos estudantes de que os conhecimentos da Matemática trabalhados nos cursos raramente enfocam aqueles aplicáveis na Educação Básica. E quando abordados, não são articulados de forma apropriada à

preparação do docente para lidar com os mesmos posteriormente, no ensino da Matemática. Contrapondo-se ao detectado, Muniz (2002) afirma que

[...] ser professor requer minimamente, dominar os conteúdos que serão objeto do ensino. [...] conhecer o método de aprendizado de matemática é uma condição essencial na constituição do professor. É esse conhecimento que modela sua forma de atuação junto a seus alunos [...] (MUNIZ, 2002, p. 9).

Nessa mesma direção, Albuquerque e Gontijo (2013), com base em Roldão (2007), defendem que, para o ensino da matemática, não basta o domínio do saber conteudinal curricular. É necessário construir concomitantemente um saber pedagógico de forma articulada com o objeto de ensino. Para os autores, a Didática da Matemática torna-se necessária para que “o educando, num movimento dialético entre o conhecimento específico (matemático) e o conhecimento didático, seja capaz de produzir saberes que serão essenciais na organização e execução do trabalho pedagógico, cuja finalidade é ensinar/aprender” (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 80).

No curso de Licenciatura de Matemática da universidade pesquisada, observamos, com base nas ementas das disciplinas, que os saberes da avaliação não fazem parte da organização curricular. Tal evidência foi confirmada na entrevista realizada com o coordenador ao declarar ser essa uma responsabilidade da Faculdade de Educação, por constituir-se em lócus de desenvolvimento das disciplinas de cunho pedagógico. Ademais, em relação às práticas avaliativas, o coordenador do curso afirma que, como procedimento/instrumento mais usual, “a prova é o padrão, alguns professores vão além das provas, principalmente em virtude do *moodle*, eles utilizam os testes *on-line*”. Contudo, os testes, por serem *on-line*, não deixam de ser considerados pelos estudantes como uma prova, pois seguem todos os ritos e normas a ela inerentes. O coordenador afirma também que “alguns professores dão trabalhos em grupo ou individual”. Mesmo apresentando uma aparente preocupação com o processo avaliativo do curso de Matemática, o coordenador declara que a avaliação não é discutida coletivamente e que o curso não possui uma proposta orgânica de avaliação. De tal modo, os critérios adotados são estabelecidos pelo professor individualmente, o que acarreta formas bastante diferenciadas de avaliação.

Apesar do exposto, no decorrer da entrevista, o coordenador relata a experiência comum que vem ocorrendo há três semestres consecutivos na disciplina de Cálculo 1, e que acontece da seguinte forma: quatro professores da disciplina elaboram a prova, comum a todas as turmas. Ele prossegue dizendo que

antigamente, um professor corrigia apenas as provas de uma turma. Agora, estamos fazendo diferente. Estamos fazendo mutirão, ou seja, cada grupo corrige uma questão da prova, independente de ser das suas turmas ou não. Para implantação da proposta criamos um esquema de aulas magistrais que são ministradas pelos professores que irão fazer a prova e as aulas de exercícios que são ministradas por outros professores. Só que esses outros professores não têm acesso à prova. Então, ficam mais preocupados em sala de aula com o que o aluno entendeu ou deixou de entender do que, de fato, com o conteúdo da prova. A partir do semestre que vem, essa proposta avaliativa passa a ser oficial (COORDENADOR).

Frente à exposição da proposta, indagamos: o fato de a prova ser elaborada coletivamente assegura mudanças significativas na concepção de avaliação e na forma de se avaliar? Na percepção do coordenador, essa experiência muda o comportamento do aluno, pois

os alunos calouros passam a ter uma responsabilidade maior em relação à disciplina. O aluno quando sai do Ensino Médio não tem nenhuma estrutura em relação ao estudo. Não sabe estudar. Isso é o que a gente percebe. Então, ele tem que aprender isso aqui, dentro da universidade. Uma coisa é ele entrar em turma em que o professor faz de um jeito e em outra turma que o professor faz de um outro jeito. Tem que haver uma continuação, uma maneira mais homogênea de avaliar, pelo menos no primeiro semestre (COORDENADOR).

Novamente, é trazida à tona a prova como vedete do processo avaliativo, ocupando o papel principal no processo de avaliação das aprendizagens, a ponto de ser utilizada como sinônimo de avaliação. Esclarecemos que não estamos aqui atribuindo à prova o papel de vilã, pois sabemos que o instrumento em si não define os processos avaliativos, mas sim a forma como são concebidos e aplicados. O que estamos questionando é a centralidade que ela adquiriu no cenário educacional em termos gerais e nos cursos que formam professores, em particular. Mendes (2006), com base em Chaves (2003), constata que, para os professores, a prova continua sendo a melhor forma de avaliar, pois, por meio dela verifica-se o real aproveitamento do aluno e medem-se os conhecimentos numa escala numérica.

Portanto, a ênfase atribuída à prova não obscurece percepções de que têm havido esforços, ainda que tímidos, no sentido de promover mudanças no processo de avaliação no curso. Talvez ainda não tenham uma envergadura ideal, uma vez que, historicamente, a área da Matemática é ancorada em lógicas avaliativas tradicionais e conservadoras, atreladas sobremaneira ao aspecto quantitativo. Isso justifica, mas não explica a resistência aos processos de mudanças pelos professores, coordenadores e estudantes do curso.

Por um lado, não podemos desconsiderar a relevância de iniciativas inovadoras, mesmo que isoladas, como adoção do portfólio como oportunidade de reflexões e registros

realizada na disciplina de Estágio ao longo da experiência formativa e dos estudos sistematizados da Educação Matemática, em relação à avaliação. Por outro, inúmeras contradições ainda giram em torno da formação do professor de matemática para atuar na Educação Básica. Percebemos que os avanços se situam no nível das intenções; contudo, eles ainda não se traduzem em elementos suficientemente fortes para alterar as práticas avaliativas adotadas no curso.

As considerações acima demonstram, mesmo que sucintamente, o que conseguimos captar em relação ao tratamento dado à avaliação, nos cursos de licenciatura de Matemática. No entanto, na perspectiva de apurarmos com mais intensidade os fatos reais, buscamos ouvir os estudantes de Matemática a respeito de suas aprendizagens sobre a avaliação. Os dados obtidos, de modo geral, reforçaram a compreensão anteriormente tecida, bem como oportunizaram o confronto entre as percepções daqueles que ensinam e daqueles que aprendem.

Abaixo, com base nas respostas obtidas nos questionários, são apresentadas as categorias que exprimem significados que nos auxiliaram na análise das situações concretas na realidade na qual foram produzidas.

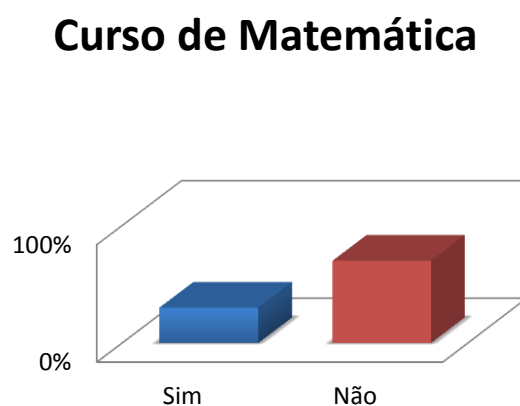
Quadro 11 - Categorias de análise das questões abertas do questionário

QUESTÃO: O que você estudou sobre avaliação em seu curso de licenciatura lhe dará condições de praticar a avaliação?		
Curso	Alternativa	Categorias/Depoimentos
Matemática	Sim	<p>Categorias – Os impactos das experiências avaliativas na organização da prática pedagógica do futuro docente</p> <p>Depoimentos</p> <p><i>Sim, a forma de avaliar em nossa área é bem tradicional. É sempre realizada por meio de provas.</i></p> <p><i>Basta seguir a avaliação normalmente utilizada no curso.</i></p> <p>Categoria – A avaliação com ênfase na prova</p> <p>Depoimentos</p> <p><i>A matemática é uma área exata, então, a avaliação tem que ser objetiva.</i></p> <p><i>Sim, vou aplicar provas.</i></p> <p><i>Utilizarei a tradicional fórmula: duas provas por bimestre.</i></p>
	Não	<p>Categoria – Despreparo do futuro docente para avaliar</p> <p>Depoimentos</p> <p><i>Não tive acesso a poucos conhecimentos sobre a avaliação em meu curso.</i></p> <p><i>Não há disciplina específica sobre a avaliação no curso de Matemática.</i></p> <p><i>Com tantas avaliações, tais como o Enem, Enade, Prova Brasil, o curso de Matemática ainda não percebeu a importância de trabalhar a avaliação e suas consequências.</i></p> <p><i>Estou preparado para a avaliação qualitativa, mas não sei utilizá-la qualitativamente, ou seja, de maneira formativa.</i></p> <p><i>Depois de cursar a disciplina Avaliação Escolar, descobri que não estou preparado para avaliar.</i></p>

Fonte: Elaboração desta autora

Os alunos (30), ao serem indagados se os conhecimentos da avaliação adquiridos em seus estudos davam-lhes condições de praticar a avaliação, apresentaram as seguintes respostas: 9 (ou 30%) afirmaram que sim e 21 (ou 70%) que não, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Os conhecimentos da avaliação estudados dão condições para o estudante praticar a avaliação no curso de Matemática?



Fonte: Elaboração desta autora

Nas respostas obtidas, mais uma vez evidenciamos a predominância da prova como instrumento/procedimento de avaliação. Tal fato é apregoado por Pavanello e Nogueira (2006) ao afirmarem que as avaliações na área da Matemática são ainda muito tradicionais, trazendo em seus traços forte predominância dos aspectos somativos, com características mais punitivas do que educativas. Forçoso reconhecer, ela mais mede e classifica do que realmente ensina. Contrapondo a essa forma de adotar a avaliação, Gatti (2003) chama a atenção para o fato de que avaliar é diferente de medir. Ao medirmos um fenômeno, estamos estabelecendo sua grandeza em relação a uma escala. Nesse sentido, para uma avaliação significativa, é preciso construir os significados dessa grandeza e suas relações com outros fenômenos. É fundamental, também, analisar suas características históricas, o contexto de suas manifestações, seus objetivos, suas finalidades e metas, considerando, sobretudo, os valores sociais envolvidos no processo avaliativo.

Para o uso mais consequente da avaliação, é necessário que ela seja considerada como um importante componente das aprendizagens matemáticas e como eixo norteador no processo de redimensionamento das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a avaliação poderá transformar-se, para o estudante, em “um instrumento de compreensão de si próprio,

uma motivação para superar suas dificuldades e uma atitude positiva para a formação profissional do futuro docente” (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p. 37). Nesse sentido, é urgente investir em um processo de formação no qual a sistemática de avaliação rompa com a lógica classificatória e seletiva e opte por uma avaliação processual, qualitativa, ética, contínua e coletiva, voltada para a articulação da formação docente de forma unívoca e não dicotômica em relação aos processos sociais mais amplos. Portanto, deve-se considerar nos cursos de Licenciatura em Matemática “a importância de se investir em uma nova forma de discutir a avaliação com professores, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico, concretamente desenvolvido na escola e submetido a determinada forma de organização” (SORDI; LÜDKE, 2003, p. 23).

Reafirmamos que, no processo de formação de professores, para apreensão dos saberes da avaliação, não basta apenas o acesso aos domínios teóricos de seu campo. É preciso vivenciar práticas de avaliação formativa, processual e diagnóstica que oportunizem ao professor em formação a reflexão sobre os avanços e dificuldades de seu aprendizado, para que possa participar da reorganização e do redimensionamento necessários para a superação de tais dificuldades.

3.2.3 Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da universidade pesquisada tem seu formato atual concebido e executado a partir do Projeto Acadêmico – PA, elaborado em 2002 e aprovado pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 2003. O curso é ofertado no âmbito da Faculdade de Educação, estruturada por três diferentes departamentos⁵⁸. Cada um deles é responsável por determinadas áreas do conhecimento. São eles: Departamento de Planejamento e Administração (PAD), Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), e Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF).

A organização curricular do curso apresenta-se como um conjunto de conteúdos denominados *estudos*, também designados como *áreas*. Na defesa de um equilíbrio na oferta, há certa obrigatoriedade que remete primeiramente às Ciências Pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas,

⁵⁸ Regimento Geral da [...] define que os “Departamentos, organizados por área de conhecimento, são vinculados às Unidades Acadêmicas e têm, como atribuição principal, a coordenação e a execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de sua competência” ([...], *Regimento Geral*, Art. 32).

organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), seguidas das Ciências da Educação: Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia.

A *docência* é considerada como a base da identidade profissional do pedagogo e centra-se em três polos: o da *práxis*, com a vivência da prática educativa em sua concretude, alimentada, sobretudo pelos *projetos*; o da *formação pedagógica*, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processos de Alfabetização e Processos de Administração da Educação; e o polo das *Ciências da Educação*, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis à interpretação e à elucidação das práticas educativas (pedagógicas e ou gerenciais) (Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2002).

Por fim, a *síntese* é representada pelo Trabalho Final de Curso, que busca contribuir para formar a *base docente* sobre a qual se apoia humana, científica e tecnicamente o pedagogo, para o exercício de suas funções. O pedagogo é, nesse contexto, compreendido como o profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais) e transformar essas necessidades em demandas por meio de uma organização programática e metodológica coerente e consistente (Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2002).

O currículo do curso é constituído por disciplinas obrigatórias que são consideradas como basilares para a formação. Por determinação da Resolução 219/96 da Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), os créditos em disciplinas obrigatórias não podem ultrapassar 70% do total geral da oferta.

As *disciplinas optativas* referem-se às áreas temáticas nas quais a docência vem articulando-se nos últimos tempos: Política Educacional, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos; Multiculturalismo e Educação; História da Educação; Administração da Educação; Filosofia na Escola; Tecnologias na Educação; Educação Matemática; Ensino de Ciências e Tecnologia; Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância; Formação Docente; Educação Ambiental; Educação e Trabalho; Orientação Educacional; Educação Especial; Cultura das Organizações Educativas.

Além das disciplinas obrigatórias e optativas, há ainda *os projetos*, nos quais os formandos se integram desde os primeiros semestres. De um ponto de vista mais operacional, os projetos assumem as seguintes características: 1) articulam ensino-pesquisa-extensão; 2) são desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo um equipe de professores; 3) são vivenciados ao longo de oito semestres e culminam em um Trabalho

Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos (Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2002, p. 12). Atualmente, são ofertados 410 projetos no curso de Pedagogia. Analisamos a proposta pedagógica dos projetos e, curiosamente, evidenciamos que nenhum deles aborda a avaliação, seja no nível das aprendizagens, institucional ou em larga escala (Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2002).

Em se tratando da carga horária e créditos, 45% do total do curso correspondem às disciplinas obrigatórias, 35% às optativas e 20% aos projetos, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 2 - Resumo do fluxo curricular

Estudo/Atividade	Carga horária		Créditos		Nº de disciplinas	
	Nº de horas	%	Nº	%	Nº	%
Obrigatórias	1440	45	96	45	24	48
Optativas	1110	35	74	35	19	38
Projetos	660	20	44	20	7	14
Total	3210	100	214	100	50	100

Fonte: Projeto Acadêmico (... , 2002).

As disciplinas obrigatórias são oferecidas pelos três departamentos que compõem a estrutura didático-administrativa da faculdade e estão assim subdivididas:

Quadro 12 - Disciplinas obrigatórias do Departamento de Planejamento e Administração – PAD

Nº	Código	Disciplina	Créditos	CH
1	194280	Administração das Organizações Educativas	4	60
2	194794	Avaliação Organizações Educativas	4	60
3	194221	Organização da Educação Brasileira	4	60
4	194239	Políticas Públicas de Educação	4	60
TOTAL			16	240

Fonte: Projeto Acadêmico (... , 2002).

Quadro 13 - Disciplinas obrigatórias do Departamento de Métodos e Técnicas – MTC

Nº	Código	Disciplina	Créditos	CH
1	192015	Didática Fundamental	4	60
2	192457	Educação em Geografia	4	60
3	192414	Educação Matemática 1	4	60
4	192481	Ensino de Ciências e Tecnologia 1	4	60
5	192406	Ensino e Aprendizado da Língua Materna	4	60
6	192449	Ensino História, Identidade e Cidadania	4	60
7	192392	Processo de Alfabetização	4	60

TOTAL	28	420
-------	----	-----

Fonte: Projeto Acadêmico (..., 2002).

Quadro 14 - Disciplinas obrigatórias do Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF

Nº	Código	Disciplina	Créditos	CH
1	191329	Antropologia e Educação	4	60
2	194671	Aprendizagem e Desenvolvimento de Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)	4	60
3	100749	Escolarização de Surdos - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	4	60
4	191060	Filosofia da Educação	4	60
5	191639	História da Educação	4	60
6	191361	História Educação Brasileira	4	60
7	191639	O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	4	60
8	191175	Orientação Vocacional Profissional	4	60
9	194654	Perspectivas do Desenvolvimento Humano	4	60
10	193101	Pesquisa em Educação 1	4	60
11	191043	Sociologia da Educação	4	60
TOTAL			52	780

Fonte: Projeto Acadêmico (... , 2002).

Como podemos observar, no curso de Pedagogia existem ao todo 22 disciplinas obrigatórias. Entre elas, apenas 2 (duas) – Didática (MTC) e Avaliação das Organizações Educativas (PAD) – tratam dos conhecimentos da avaliação. A primeira disciplina aborda os conhecimentos/saberes da avaliação escolar, função e aplicação; a segunda versa sobre as políticas públicas e educacionais, com foco na avaliação institucional.

Além das disciplinas obrigatórias, o curso oferta mais 318 disciplinas optativas, entre as quais se situam três que tratam especificamente da avaliação: *Avaliação em Medidas Educacionais* (TEF), *Estratégias para Avaliação: Sujeito com Necessidades Educativas Especiais e suas Subjetividades*, e *Avaliação Escolar* (MTC). Entre essas disciplinas, a primeira é a que apresenta oferta mais irregular. Na verdade, as disciplinas que tratam da avaliação estão distribuídas nos três departamentos e, estranhamente, não estabelecem diálogo entre si. Tal fato pode ser confirmado no depoimento de um professor que atua como docente de uma dessas disciplinas, ao afirmar que não ocorre interlocução entre as disciplinas. Inclusive, ele declara que não sabe *nem quem são os professores que atuam nessas disciplinas*. Afirma ainda que as disciplinas sobre *avaliação* não têm uma presença importante dentro do currículo e são até mesmo banalizadas. Causou a ele um enorme estranhamento a informação de que a disciplina *Avaliação Escolar* seja optativa aos estudantes do curso, em virtude de sua relevância no processo de formação do docente.

Cabe assinalar que nos chamou a atenção o fato de encontrarmos entre as disciplinas uma intitulada *Estratégias para Avaliação: Sujeito com Necessidades Educativas Especiais e suas Subjetividades*, ofertada pelo MTC, específica para portadores de

Necessidades Educativas Especiais (PNEs). Como essa constatação nos surpreendeu, perguntamos à professora responsável por ela sobre a real necessidade de uma disciplina como essas características. Obtivemos, então, a seguinte resposta:

Eu acho que não precisaria [...] Apesar de a disciplina ser da área da educação inclusiva, eu procuro discutir a avaliação tradicional, a somativa, a formativa. Como se faz com a questão da prova, as implicações da prova, o que é mensurar, medir, pois se confunde avaliação com mensuração. Fala-se da avaliação formativa na escola, mas se pega essa avaliação e transforma-a em uma menção ou em número, ela deixou de ser formativa. Então, você está maquiando uma situação. Ela não é formativa. Em avaliação formativa, você não vai medir (PROFESSORA 3).

Com base nesse depoimento, detectamos que, de fato, a disciplina aborda, para além do proposto, os aspectos gerais da avaliação. Isto vem ao encontro de nosso entendimento de que, uma vez aprendidos, os saberes teoricamente acumulados e criticamente apreendidos sobre a avaliação oportunizarão àqueles que os adquiriram reconhecer os fenômenos epistemológicos, sociais e políticos que os determinam, tornando-os capazes de bem utilizá-los nos mais diferentes contextos e nas mais diversas situações educativas.

Com o intuito de analisarmos *o que se ensina e o que se aprende* sobre a avaliação no curso de Pedagogia, buscamos dialogar com os professores sobre o tratamento dado à avaliação na disciplina Didática, visto que os conhecimentos sobre a temática constituem um dos tópicos da ementa da disciplina. Cabe esclarecermos que as informações emitidas pelos interlocutores não só subsidiaram a análise da realidade, como também contribuíram para o desvelamento de como ela é produzida. Concordamos com Bakhtin (1997) ao defender que as palavras são tecidas a partir de certos fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em seus mais diversos domínios. Assim, o discurso é um instrumento de representação do mundo ideológico no qual as pessoas se inscrevem. Nesta perspectiva, constatamos que os significados da avaliação têm abarcado variadas escolhas epistemológicas, teóricas e experienciais, conforme será elucidado no decorrer da análise.

Na tentativa de detectarmos a organização pedagógica dada aos saberes sobre a avaliação nos cursos de formação, entrevistamos os professores de Didática – disciplina obrigatória que deve ser cursada por todos aqueles que optarem pelas Licenciaturas. Também ouvimos os professores das disciplinas que tratam sobre a temática, independentemente de serem obrigatórias ou optativas, visto que a avaliação constitui o objeto de estudo de todas elas. Para tanto, foram apresentadas três indagações com essa finalidade, sendo: 1) Qual o tratamento dado à avaliação na disciplina? 2) Como os estudantes são avaliados? Descreva os procedimentos mais comuns (enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência); 3) Em sua

opinião, a prática avaliativa vivenciada pelo estudante na disciplina tem contribuído para sua formação como avaliador e o uso mais consequente e ético da avaliação?

3.2.4 Professores de Didática

Ao serem questionados sobre o tratamento dado à avaliação na disciplina Didática, os entrevistados deram os seguintes depoimentos, organizados didaticamente no quadro que se segue:

Quadro 15 - Síntese das respostas dos professores sobre o tratamento dado à avaliação na disciplina Didática

Prof. A - *Primeiramente, gostaria de esclarecer que na Disciplina Didática abordamos a avaliação das aprendizagens e estabelecemos crítica à avaliação externa, porém sem grandes aprofundamentos, visto que o objeto de estudo da Didática é o ensino. O tema avaliação é abordado desde o início do trabalho pedagógico da Didática. Isso ocorre a partir do questionamento sobre a função dessa disciplina, as atribuições do professor e do aluno no processo educativo e como se deve avaliar o estudante. Essas reflexões são importantes no processo de formação do professor, pois o aluno deve ter clareza de que a avaliação é um processo que deve ser constantemente retomado e renegociado entre os pares [...]. Importante ressaltarmos que o tema avaliação é mais aprofundado ao tratarmos de determinados conteúdos/assuntos que compõem a disciplina, tais como: o planejamento, a identidade do professor, o projeto político-pedagógico, a aula, as metodologias, visto que esses assuntos são inerentes à avaliação. Também realizamos uma mesa redonda sobre a avaliação. Nessa atividade participam pessoas que apresentem a apropriação sobre a temática e se prontifiquem a debater com os alunos.*

Prof. B - *Temos pouco tempo para dedicarmos ao tema da avaliação. Privilegio muito as questões teóricas e práticas e muitas vezes não dá tempo de, no decorrer do semestre, abordarmos a avaliação com a profundidade que gostaríamos.*

Prof. C - *Na disciplina de Didática com 60 horas, duas aulas são destinadas para a discussão da avaliação. No entanto, é inegável o privilégio, ou seja, o espaço que a avaliação da aprendizagem ocupa nas discussões realizadas em sala de aula.*

Prof. D - *Não vejo disponibilidade para trabalhar a avaliação. Eu dou alguns toques sobre a avaliação, no sentido de que a avaliação não pode ser só baseada na memorização e reprodução do conteúdo. No entanto, não me sinto preparada para tratar dessa temática.*

Prof. E - *Ela é um tópico da ementa da disciplina, embora exista aqui no curso de Pedagogia da FE uma disciplina específica da Avaliação da Aprendizagem, que é optativa. Nem todos os alunos a fazem, mas ela também está contida dentro do elenco de disciplinas da área de Didática. No entanto, considero a avaliação da aprendizagem como um tópico da disciplina de Didática que é uma disciplina obrigatória. Nessa perspectiva, fazemos uma exposição sobre o que é avaliação, tipos de avaliação [...]. A partir daí, os alunos vão para uma atividade prática, na qual conversam com professores [...] com o propósito de descobrir como a Didática que ele recebeu aqui interfere no quesito planejamento, na relação professor e aluno e no quesito avaliação. Então, eles vão escutar como o professor da Educação Básica avalia e se isso ainda é resultado do processo formativo dele aqui ou se o que ele aprendeu aqui não valeu de nada e ele se reinventou.*

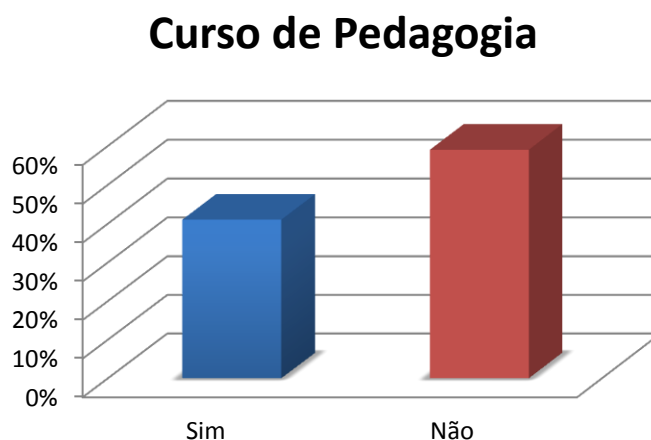
Prof. F - *Eu diversifico. Não fecho a avaliação de modo mais duro, mais preso. Não faço provas, pois, como a avaliação é processual, eu costumo, a cada conteúdo trabalhado, elaborar uma atividade de avaliação. Eu deixo muito claro em meu plano de trabalho minha sistemática de avaliação. Avalio a participação, a assiduidade, o envolvimento na aula. A construção do conhecimento, a escrita, a pontualidade. Eu consigo avaliar tudo. Eu registro tudo no moodle de tal forma que os alunos vejam. Dessa forma, o aluno consegue acompanhar sua aprendizagem. Faço prova também, mas gosto de trabalhar com todas as possibilidades.*

Fonte: Elaboração desta autora

Podemos inferir a partir das informações obtidas que: a) não existe um projeto comum, nem unidade de ação no trabalho pedagógico com a avaliação na disciplina Didática; cada professor trabalha segundo suas vontades e interesse; b) ocorre grande ênfase no ensino da avaliação das aprendizagens; c) o ensino sobre a avaliação foca-se em ações pontuais sem estabelecer interlocução com os demais conteúdos tratados na disciplina; d) não ocorre de maneira precisa a articulação entre os fundamentos teóricos e as práticas avaliativas do ensino superior com a Educação Básica; e) as avaliações em larga escala e institucional são desprovidas de discussão aprofundada acerca de seu papel político, social e pedagógico; f) prevalece o aspecto da avaliação em detrimento dos pressupostos filosóficos e sociológicos a ela subjacentes. Essas constatações nos deixaram inquietos e preocupados, pois há que considerar que a carência de apropriação teórica mais substancial e análise crítica mais consistente sobre as consequências da avaliação podem levar o futuro docente a reproduzir acriticamente as formas de avaliação que vivenciou em sua vida escolar.

Observamos também que, embora os professores considerem a importância da avaliação nos espaços de formação, ocorre ainda uma evidente secundarização na abordagem da temática, visto que não se evidencia uma delimitação precisa para os saberes da avaliação na organização pedagógica da disciplina. Embora pese o fato de esses conhecimentos estarem inseridos na ementa, são ainda escamoteados e até mesmo esquecidos no percurso da formação de professores. Talvez isso ocorra em razão da transferência dessa responsabilidade para as disciplinas que tratam especificamente do tema *avaliação*, desconsiderando-se o fato de serem optativas e o estudante as escolher conforme seus interesses e sua vontade. Tal fato foi comprovado nas respostas obtidas pelos estudantes. Ao serem indagados se os conhecimentos da avaliação adquiridos em seus estudos davam-lhes condições de praticar a avaliação, apresentaram as seguintes respostas: 27 (ou 41%) afirmaram que sim e 39 (ou 59%) que não.

Gráfico 6 - Os conhecimentos da avaliação estudados dão condições para o estudante praticar a avaliação no curso de Pedagogia?



Fonte: Elaboração desta autora

Recentemente, Oliveira (2011) apontou as fragilidades do ensino-aprendizagem sobre a avaliação, no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado A formação do pedagogo no curso de Pedagogia: a prática pedagógica. O referido trabalho envolveu 28 estudantes egressos do curso, todos em exercício na área da educação. Ao serem indagados sobre a área em que não se sentem preparados para atuar, 40% apontaram a de Avaliação e outros 90% a de Didática. Com base nessa constatação, a autora denunciou a urgência em se repensar a reformulação dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo, afirmando que “existem certas disciplinas que, do modo como estão organizadas, concluí-las ou não, tem pouco peso para o exercício do professor” (OLIVEIRA, 2011, p. 87). Este depoimento nos desafia a refletir sobre como estamos formando os professores para atuarem como docentes na Educação Básica.

As evidências obtidas com base nos dados levam-nos a admitir ser imprescindível o redimensionamento das práticas pedagógicas dos cursos de formação. Como argumentam Luís e Santiago (2001), a formação docente precisa adotar a perspectiva de transformação crítica da prática da avaliação, pois:

[...] a proposição de uma prática avaliativa formadora que sinaliza a construção de competências didático-cognitivas que exigem a reflexão e a argumentação teórica com base na construção de um discurso crítico e autônomo, constitui uma referência teórico-prática importante ao exercício profissional dos futuros professores (LUÍS; SANTIAGO, 2001, p. 7).

Segundo esses autores, as aprendizagens sobre a avaliação se consubstanciam na capacidade de teorização, de argumentação e de aplicação desse conhecimento na construção dos saberes docentes significativos, orientados para uma prática docente não só de aplicação, mas de produção de conhecimentos que considerem as implicações sociais e educacionais inerentes a ela.

No entanto, há de se reconhecer que, além da avaliação para as aprendizagens, os demais níveis devem ser abordados nos cursos de formação, porém de forma articulada, pois eles se completam. A avaliação das aprendizagens está vinculada à avaliação institucional e, por conseguinte, à avaliação em larga escala. Reforçamos que, se não houver integração entre os três níveis de avaliação, tendo como referência a avaliação formativa, seus resultados aparecerão como “algo externo ao processo de ensino-aprendizagem e como um procedimento de natureza mais certificativa e seletiva e menos para ajudar os estudantes a aprenderem e a desenvolverem suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 89).

Devemos lembrar que a finalidade da avaliação educacional é um fator de aprendizagens, de (re)significações, de construção e de (re)construção. A avaliação não pode ser tratada de forma neutra nem ingênua. Para tanto, o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação não podem reduzir-se apenas às abstrações teóricas, mas também à análise das práticas avaliativas, porque as teorias, os saberes, os conhecimentos da avaliação tomam forma unicamente mediante um sistema de práticas construído por aqueles sujeitos que dele fazem uso, tornando-se, destarte, produtores do mesmo. Gatti (2003) é enfática ao afirmar que no estudo sobre a avaliação as abstrações não são suficientes. Por sua complexidade, exige a compreensão das situações historicamente situadas. Não pode, portanto, abrir mão do estudo exaustivo dos fatos e das condições específicas, nas quais se estrutura. Freire (1997) nos ensina que a prática docente crítica envolve o “movimento dialético, dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, porque os sujeitos envolvidos nessas práticas são “epistemologicamente curiosos” e, por estarem “pensando criticamente” a prática de hoje ou de ontem, podem melhorar a própria prática.

3.2.5 Professores das disciplinas que tratam sobre a avaliação

Conforme descrito anteriormente, são ofertadas atualmente, no curso de Pedagogia, quatro disciplinas que tratam sobre a avaliação. Em que pese o fato de a avaliação ser o objeto de estudo de todas, torna-se evidente ser essa a única inter-relação existente entre

elas. No mais, a especificidade de cada uma é assegurada pelos temas abordados e pela perspectiva da abordagem pedagógica adotada. Abaixo, descrevemos os temas/conhecimentos abordados em cada uma delas.

3.2.6 Avaliação escolar (MTC)

- Práticas atuais de avaliação escolar, funções que a avaliação vem cumprindo e suas implicações;
- Avaliação formal e informal;
- Avaliação formativa: concepção, práticas/procedimentos – provas, relatórios, observação, entrevista, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas e outras práticas;
- Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A avaliação em escolas do DF;
- Os pais e a avaliação. O Conselho de Classe como momento privilegiado da avaliação conduzida pela escola;
- O IDEB e sua repercussão no trabalho escolar. Avaliação externa: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIADE, ENEM e SINAES e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares;
- Avaliação e ética. Progressão continuada, o que é? A avaliação nos sistemas seriado e não seriado.

3.2.7 Estratégias para Avaliação: Sujeito com Necessidades Educativas Especiais e suas Subjetividades (MTC)

- A avaliação individual do processo e de aprendizagem educacional com a perspectiva da inclusão de modo geral e das pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais, as subjetividades do sujeito e de todas as partes que estão envolvidas nesse processo;
- A avaliação no âmbito educacional das pessoas com necessidades educativas especiais: atuação específica e sua aplicação prática;
- A avaliação na prática das pessoas com necessidades educativas especiais.

3.2.8 Medidas Educacionais (PAD)

- Natureza da medida em Educação:
 - . Necessidade e possibilidade da medida em Educação
 - . Conceituação e tipos de medidas
 - . Escalas de medida
 - . Distinção entre medida e avaliação
 - . Problemas da mensuração objetiva
- Uso da medida diante de aspectos qualitativos e quantitativos:
 - . Conceito da nota tradicional e conceito ou menção
 - . Critérios de construções de escalas de rendimento compreendendo conceitos com seus respectivos parâmetros
 - . Critério objetivo para interpretar os resultados obtidos pelo aluno através de uma ou várias medidas
 - . Uso do número como auxiliar do conceito atribuído ao aluno
 - . Escolha dos aspectos que necessitam ser mensurados em sala de aula
- Planejamento dos instrumentos de avaliação:
 - . Elaboração dos instrumentos
 - . Escolha do instrumento adequado ao objetivo educacional específico

- Construção da tabela de especificação:
 - . Tipos de itens em um determinado instrumento, elaboração e aplicação dos mesmos visando a uma análise que conduza à realimentação e proporcione melhoria do processo ensino-aprendizagem
 - . A observação informal e formal na sala de aula
- Elementos de Estatística:
 - . Análise e interpretação dos resultados de um instrumento
 - . Conceito e método de validade
 - . Conceito e método de fidedignidade
 - . Análise dos itens de um instrumento
 - . Índice de dificuldade e índice de poder discriminativo na avaliação por norma ou por critério

3.2.9 Avaliação das Organizações Educativas (PAD)

- Política pública e política educacional como objetos de avaliação
- Avaliação institucional: objetivos, princípios, características e finalidade interna e externa da avaliação institucional
- Processos metodológicos e usos da avaliação institucional
- Modelos avaliativos da Educação Básica e Educação Superior no Brasil

Na tentativa de detectarmos a relevância das disciplinas que tratam sobre a avaliação na formação de professores para atuarem na Educação Básica, dialogamos com os professores sobre essa questão. As respostas obtidas encontram-se sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 16 - Síntese da entrevista dos professores sobre a relevância da disciplina que trata sobre a avaliação no processo de formação de professores da Educação Básica

<p>Qual a relevância da disciplina na formação de professores para atuarem na Educação Básica?</p>	<p>Prof 1 - <i>Subsidiar os futuros professores para melhor realizar o ato de avaliar, orientá-los para que, em sua futura prática, a avaliação retome ao seu objetivo principal, que é auxiliar o professor a atingir o sucesso no processo de ensino e também ao aluno na sua aprendizagem. Para isso, é necessário desmistificar a avaliação, trazer novas discussões, compreender o ato pedagógico de avaliar, rever as práticas de avaliação que ocorrem nas escolas, conhecer as teorias atuais relacionadas ao tema, os instrumentos, recursos, enfim, dar uma base sólida ao futuro docente para realizar uma verdadeira avaliação na sua atuação pedagógica.</i></p> <p>Prof 2 - <i>É inaceitável permanecer aqui quatro anos sem adquirir os conhecimentos básicos de medidas. Meu entendimento é que, definindo melhor o nosso currículo, irá surgir a demanda para a formação de pesquisadores, tanto os que ingressarão na pós-graduação, como os que adentrarão o espaço de trabalho de pesquisa. Medida é inevitável, não é uma panaceia.</i></p> <p>Prof 3 - <i>O que é mais falado é o grande terror da avaliação na escola e, portanto, não se fala sobre ela na formação do pedagogo. Na disciplina, dou um apanhado geral sobre a avaliação. Discuto sobre o conceito de avaliação, as ferramentas sobre mensuração e a avaliação. Como o foco da disciplina são pessoas com necessidades, aí eu foco a avaliação nesse sentido. Como a pessoa com diagnóstico é avaliada? Discutimos, então, sobre as implicações, inclusive filosóficas, não só a técnica.</i></p> <p>Prof 4 - <i>Não analiso a relevância na perspectiva da disciplina, mas da discussão que ela oportuniza ao professor em formação, de analisar a avaliação na perspectiva técnica, política e pedagógica, em sua totalidade.</i></p>
---	--

Fonte: Elaboração desta autora

A análise das declarações nos oportuniza constatar que a configuração fragmentada do trabalho pedagógico na universidade tem dificultado a construção de trabalhos mais participativos em âmbito coletivo. Soma-se a isso a organização de a universidade estruturar-se por Departamentos isolados que não dialogam entre si, fundamentados em pensamentos racionais que partilham o conhecimento e dificultam a interação entre as diferentes áreas do saber. Com isso, os planos das disciplinas que tratam sobre a avaliação são elaborados de forma individual, descontextualizados do projeto mais amplo do curso, atrelado aos interesses e percepções específicas de cada docente. De tal modo, o docente seleciona os conteúdos a serem trabalhados, de acordo com sua formação ou sua área de pesquisa, ou com base naquilo que considera ser relevante para o processo de formação do futuro docente. Tais evidências afloram nos testemunhos obtidos. Um professor relata, inclusive, que sequer conhece os professores das outras disciplinas:

[...] eu não sei nem quem são os professores que atuam nas disciplinas, [...] Nós não temos interlocução entre as disciplinas. Nós não temos o costume de sentar os professores da mesma disciplina, quanto mais das disciplinas diferentes para acertar um ponto comum. Por curiosidade,

eu pego o plano da disciplina dos colegas e, possivelmente, eles peguem o meu, mas só isso. Acho que deveríamos ter uma interação maior. Falta muita comunicação interna entre nós (PROFESSOR 1).

Não. Elas são ofertadas por departamentos diferentes. Isso, por si, já dificulta o diálogo (PROFESSOR 2).

Consideramos, tal como apontam Lüdke e Cruz (2005), que a própria natureza do campo educacional e a indefinição de seu recorte epistemológico representam um empecilho ou um dificultador da troca entre os pares. Ademais, havemos de considerar a autonomia universitária em nível individual, que emperra a superação da perspectiva monodisciplinar e a construção de projetos mais amplos e coletivos, como também relações mais compartilhadas no meio acadêmico. Como afirmam Sordi e Lüdke (2009), a autonomia docente não pode ser confundida com autonomização e alegam que, assim entendida, ela termina por naturalizar a ideia de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle pedagógico ou social. Para as autoras, “isso interdita a proposição de ações restauradoras quando esse trabalho não revela eficácia social e subtrai das crianças o direito de aprender” (*op. cit.*, p. 315).

Ainda que consideremos a importância das disciplinas que tratam sobre a avaliação, na formação do docente que irá atuar na Educação Básica, entendemos que o trabalho desarticulado entre elas e a forma com estão sendo trabalhadas não têm contribuído significativamente para proposições mais concretas e efetivas na preparação do futuro docente para avaliar. Na verdade, na observação *in loco*, deparamos com disciplinas que apresentam estratégias variadas, porém desatreladas dos objetivos do curso, bem como da construção dos conhecimentos, habilidades e competências condizentes com o perfil do pedagogo que se deseja formar. Ademais, a organização pedagógica das disciplinas não apresenta um eixo norteador que venha a inter-relacionar os temas/assuntos apresentados nas diferentes ementas e integrar os objetivos previstos, de maneira a proporcionar ao estudante em formação a percepção dos diferentes âmbitos da avaliação (macro, meso, micro)⁵⁹ e as possibilidades de interlocução entre eles.

⁵⁹ Afonso (2003) estabelece diferentes níveis sociológicos da avaliação: micro, *meso*, macro e *mega*. Esses níveis são por ele assim explicados: o nível *micro* ocorre no âmbito da sala de aula e efetiva-se na relação professor e estudante, portanto, refere-se à avaliação do ensino e das aprendizagens. O nível *meso* envolve a análise da instituição escolar como um todo, englobando todos os componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos estudantes, ação da escola com a sociedade, participação dos

Dando prosseguimento à pesquisa, para obtermos mais informações sobre o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação, buscamos identificar como os professores de Didática avaliavam seus alunos e pedimos para que descrevessem os procedimentos utilizados, por ordem de ocorrência. A partir das respostas, agrupamos os procedimentos/instrumentos por eles apontados, em três grandes grupos:

- a) trabalhos escritos, participação e trabalhos realizados em sala e nos fóruns de discussão virtual, trabalhos individuais com base em textos selecionados etc. foram anunciados por quatro professores, o que equivale a 57%;
- b) provas individuais, com consulta e em grupo, foram apresentadas por dois professores, ou seja, 29%;
- c) projeto de ação didática interdisciplinar e a elaboração do PAD – Projeto de Ação Didática, que inclui a caracterização da escola e da turma, observação de uma aula ou duas aulas na turma do professor escolhido. A partir dessa observação, eles planejam uma aula e, posteriormente, ministram a aula planejada na turma observada. No desenvolvimento da aula, eles filmam ou fotografam a atividade e com base nesse material são avaliados. Indicado por quatro professores, correspondente a 57%.

É importante destacar que, ao analisar os relatos dos professores, detectamos alguns equívocos neles presentes sobre o entendimento externado de procedimentos e de instrumentos de avaliação, muitas vezes abordados como equivalentes. Acreditamos que tal fato pode ser atribuído à compreensão que os precedem: avaliar é o mesmo que medir e julgar. Frente a essa constatação, não podemos nos furtar de, ainda que modestamente, mas não superficialmente, abordar as diferenças que podem ser estabelecidas.

Podemos entender por procedimentos de avaliação a orientação mais geral da avaliação, conforme Hadji (1993). Esse termo designa um conjunto de ações coordenadas com vistas a uma finalidade. De modo geral, os procedimentos referem-se às perspectivas mais amplas da avaliação e constituem-se das intenções que presidem a sua realização, das ações a serem desencadeadas, da interpretação dos resultados e do redimensionamento

país, entre outros aspectos da escola; esse nível corresponde à avaliação institucional. O nível *macro* corresponde às avaliações em larga escala, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas e oportunizar ao Estado a ampliação das ações de controle e fiscalização sobre as escolas e os sistemas educacionais, gerando, assim, o Estado Avaliador.

pedagógico dela decorrentes. Segundo Luckesi (2004), “a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui o estabelecimento de tempos; a construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; e a reorientação das aprendizagens”. Ao nos referirmos aos procedimentos de avaliação, estamos tratando do processo de investigação da qualidade dos resultados e prevendo possíveis intervenções que venham oportunizar a melhoria da aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação, porém, são ferramentas específicas, “um material estruturado que se aplica executoriamente para se obter dados de forma sistematizada e objetiva, acerca de um aspecto claramente delimitado” (ARREDONDO, 2009, p. 264). O instrumento faz parte do contexto mais amplo do processo de avaliação. De modo geral, os instrumentos são utilizados para obter e selecionar informações. Podem ser compreendidos como “ferramentas operativas a serviço de uma metodologia procedimental da avaliação educacional” (*Id., ibid.*, p. 265).

Portanto, os procedimentos estão mais relacionados ao ato de avaliar, enquanto os instrumentos, à obtenção de informações. No entanto, importa destacar que os procedimentos e os instrumentos utilizados devem sintonizar-se com a função e a finalidade da avaliação visando aos objetivos aos quais se propõem. Desse modo, em nosso entendimento, a prova constitui-se, pois, em um instrumento utilizado para a obtenção de informações sobre as aprendizagens dos estudantes, embora muitas vezes seja usada também para outras questões, tais como: assegurar a disciplina, dar respostas às exigências sociais e às demandas burocráticas da universidade, obrigar o aluno a estudar.

Não obstante tenhamos anunciado a forte tendência de se utilizar a prova como instrumento único de avaliação, observa-se, com base nas narrativas dos professores de Didática, que esse instrumento, no curso de Pedagogia, vem deixando de ser concebido como o único do processo avaliativo. Essa constatação nos animou, pois evidencia mudanças, ainda que pequenas, no processo avaliativo dos estudantes em formação. Uma das professoras de Didática, ao ser indagada sobre a forma como avalia seus alunos, declarou que não considera a prova como o único instrumento de avaliação, mas apenas um entre tantos outros. E acrescentou que, constantemente, enfatiza aos estudantes que talvez seja muito mais difícil avaliar sem a utilização da prova. Para ela, essa opção, além de mais trabalhosa, pode levar os estudantes a considerarem o professor muito permissivo ou pouco exigente. O exposto nos leva a revisitar Freire (2006), que preconiza sobre o risco que se corre, no processo educativo, de se confundir liberdade com permissividade e autoridade com autoritarismo. O autor nos alerta que a inovação pedagógica gera no aluno, já adestrado pela forma tradicional da escola,

a falsa ideia de que o professor que a adota não está correspondendo às reais exigências advindas da educação.

Por fim, declaramos, com base nos dados empíricos, que a imersão no real nos revelou que, mesmo com a intencionalidade e inúmeros esforços empreendidos, muitos conhecimentos pertinentes à avaliação carecem de maior atenção. Evidenciamos que alguns relevantes saberes sobre a avaliação são omitidos e silenciados nos cursos de licenciatura, entre os quais destacamos: a perspectiva crítica, a função sociológica, a ética e a estética como dimensões fundantes da avaliação, o erro como estratégia de aprendizagem, a avaliação como mediação do processo de aprendizagem, entre tantos outros. Concordamos com Rios (2002) ao ressaltar a importância desses saberes e afirmar que eles constituem bases fundamentais para o desenvolvimento da capacidade do estudante de conhecer suas estruturas e, a partir daí, construir o pensar e o (re)pensar das possibilidades de agir e sistematizar suas aprendizagens, além de aprimorar suas ações como futuro avaliador.

Acreditamos que a perspectiva formativa da avaliação não possa ser aprendida apenas teoricamente. Pelo contrário, sua apropriação exige a vivência de posturas inovadoras no contexto da avaliação, tais como seu uso como uma estratégia de aprendizagem que se efetiva no diálogo com o erro e na retomada e redirecionamento da organização do trabalho pedagógico. Segundo Hoffmann (1998), o sentido da avaliação na mediação entre o ensino e a aprendizagem apoia-se em princípios inversos ao individualismo, à competitividade, à classificação, à memorização e ao simples cumprimento de normas burocráticas. Entendemos que, para além disso, a mediação exige o olhar reflexivo, consciente e sensível às reais necessidades e possibilidades do estudante em formação. O ato de refletir sobre a avaliação e as práticas avaliativas possibilita aos professores em formação o reconhecimento de que avaliar transcende o espaço da sala de aula, alcança os mais diversos campos da formação humana.

Para tanto, o futuro docente necessita de aprofundamento teórico-prático sobre a avaliação para que possa “compreender a estrutura capitalista e, conseqüentemente, a função social da escola, assumindo seu papel de agente mobilizador de transformação social” (MENDES, 2006, p. 143). Reforçamos que, para alterar o cenário avaliativo na educação, é basilar o investimento na formação do professor. Sem dúvida, este pode ser um diferencial na inserção do futuro docente na escola e na construção de relações mais éticas e significativas com o processo avaliativo nela desenvolvido. Entendemos que, para a construção de novas posturas avaliativas, é indispensável que ocorra a renovação no trato com a avaliação nos cursos de Licenciatura. Nesse sentido, é fundamental que a concretude do processo avaliativo

e a observação e análise das práticas avaliativas na sala de aula, na escola, no Estado, no país em todas suas particularidades, constituam-se em estratégias metodológicas do ensino sobre essa temática.

3.3 O OLHAR DOS COORDENADORES DOS CURSOS SOBRE O LUGAR DA AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao abordarem o tratamento dado à avaliação nos cursos de Licenciatura, os coordenadores admitiram que não ocorre, nesses espaços, uma discussão de forma sistematizada sobre a avaliação. Conforme citado anteriormente, eles atribuem ocorrência à resistência dos professores em discutir suas práticas, o que nos remete ao já apregoado por Perrenoud (1993) no texto “Não mexam na minha avaliação”, no qual afirma que mudar a avaliação é fácil de dizer, porém difícil de fazer:

A resistência é em virtude de você mexer com o professor e na pretensa autonomia que representa a ideia de que ele pode tudo no espaço de trabalho [...] Tem professor que não avalia. Por outro lado, estudante que se queixa de professores que aplicam as avaliações, as provas, como se estivessem aplicando exames de concurso, com todo o ritual envolvido nos concursos (COORDENADOR 1).

Sordi e Lüdke (2009, p. 315) afirmam que o protagonismo do professor no cenário da sala de aula é irrefutável, e tal compreensão naturaliza a ideia de que o trabalho pedagógico desenvolvido por ele ocorre de forma disjuntiva do projeto da escola. Outra dificuldade apontada pelo coordenador refere-se à ausência de espaço institucional coletivo de discussão em decorrência da organização da Faculdade por Departamentos e ao cunho administrativo conferido às reuniões. Somam-se a isso a vaidade acadêmica exacerbada, os projetos individuais que se sobrepõem ao projeto *universidade* e, por conseguinte, uma enorme e angustiante solidão acadêmica:

Olha, nós nunca paramos para conversar sobre a avaliação, pensando no corpo docente. Cada um faz a sua. Então, acaba que esse processo de avaliação é subjetivo e particular, porque cada professor desenvolve as suas estratégias de avaliação de acordo com a sua disciplina. [...] no curso não se estuda sobre a avaliação. Tirando o curso de Pedagogia que se preocupa, ou a FE, porque isso é

uma parte dos estudos de vocês. [...] nunca tivemos uma discussão sobre a importância da avaliação (COORDENADOR 2).

Aqui, no curso, cada professor avalia do seu jeito. Não existe uma proposta de avaliação no curso e muito menos discussão sobre isso (COORDENADOR 3).

Não existe uma proposta definida para o curso. Depende de cada professor e existem experiências diferentes (COORDENADOR 4).

“Cada um faz a sua”. Esta afirmação nos impulsiona a revisitar Sordi e Lüdke (2009) ao asseverar que o professor não pode ter a prerrogativa de decidir por si só a avaliação, uma categoria forte que interfere na vida das pessoas, afeta o bem comum e a educação em seu sentido mais amplo. A avaliação não pode estar à mercê dos interesses e das compreensões individuais. Deve estar atrelada a um projeto de formação consistente e comprometida com o desenvolvimento técnico e humano do educando. Isso se situa para além do protagonismo de cada sujeito-professor que se coloca como proprietário da disciplina e age sobre ela com toda uma suposta autoridade que não lhe foi delegada. Posturas como estas impedem projetos educativos mais densos e significativos, que venham beneficiar aprendizagens significativas à escola e aos profissionais que nela atuam.

Como vimos, o fato de atribuir o ensino sobre a avaliação à Faculdade da Educação ilustra o descomprometimento dos cursos de Licenciatura com a formação do docente. A responsabilidade pela formação pedagógica em curso de Licenciatura não pode, de forma alguma, ser atribuída a “alguns”, mas a todos os docentes que desempenham a função de professores-formadores. O curioso é que tal afirmação se contrapõe ao anunciado nos projetos acadêmicos dos cursos pesquisados, que determinam como objetivo geral dos cursos a formação do futuro professor:

O curso de Licenciatura em Matemática na Universidade pesquisada tem por objetivo fornecer aos licenciados uma sólida formação matemática e adequados conhecimentos psicopedagógicos e socioculturais. Com a reestruturação dos programas educacionais, nova ênfase foi colocada no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos. O ensino-aprendizagem da matemática assume assim uma dimensão especial na formação dos estudantes. Neste contexto, grande importância é dada à integração entre a instrução científica, o desenvolvimento intelectual e o aprimoramento dos elementos cognitivos e sócio-culturais na formação dos futuros professores (Projeto Acadêmico do Curso de Matemática, 2013, s.p.).

O Curso de Letras busca a formação de professores de língua portuguesa (como língua materna e como segunda língua) e de professores de línguas estrangeiras, bem como a formação de bacharéis em língua portuguesa, línguas estrangeiras e tradução (http://www....br/aluno_de_graduacao/cursos/letras).

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia deve contribuir para tornar realidade a missão da Faculdade de Educação, missão esta entendida como a de formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva (Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2002, p. 5).

Admitimos que, na cultura universitária, a desvalorização das licenciaturas em detrimento do bacharelado e o reduzido prestígio à formação de professores vêm de tempos remotos. Dias-Da-Silva e Muzzeti (2006), baseadas em Paixão (1970), confirmam que esse processo foi acirrado com a reforma universitária de 1970, que agregou valor ao capital científico dos egressos da universidade, contribuindo para a desvalorização do investimento na formação profissional nos cursos de graduação. No entanto, seus efeitos e impasses perpetuam no cenário universitário até os dias atuais. Quanto a isso, Menezes (1986, p. 120) sustenta que “a Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz”. Outros estudos destacados pelas autoras que reforçam essa denúncia é o de Pereira (2009), ao afirmar que

o menor *status* acadêmico da atividade de ensino com relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem (PEREIRA, 2009, p. 158).

A diferenciação social entre a pesquisa e o ensino é um construto histórico que vem consolidando a primeira como atividade nobre por promover articulações e reconhecimento nos espaços acadêmicos e externos a eles. O segundo, menos nobre e menos legítimo, fica relegado, no processo de formação de professores, a segundo plano, e é atribuído aos docentes da área de educação, considerados menos provido de capital social e político (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2006). Nessa conjectura, as disciplinas pedagógicas não adquirem grande importância, são geralmente desenvolvidas com ênfase no pragmatismo, atreladas aos saberes da prática e desprovidas do caráter científico da área de conhecimento na qual se ancoram.

Assim, como saberes sobre a avaliação fazem parte da formação pedagógica do docente, eles também não encontram, no cenário descrito, campo fértil para se proliferarem e nem sequer ocuparem, no espaço pedagógico da formação, o lugar de uma importante categoria de aprendizagens. Normalmente, eles são tratados de forma desvinculada dos demais componentes do processo educativo e não se articulam com o objetivo do ensino. Nos cursos de Licenciaturas, evidenciamos que eles não têm importância científica ou pedagógica,

porque a avaliação é concebida como uma atividade meramente técnica, com a função de atribuir notas e, sobretudo, responder às exigências burocráticas e imediatas da universidade. Frente a essas contestações, emergem algumas indagações: Com que objetivo se avalia nos cursos de Licenciatura? Como estamos preparando os futuros professores para lidarem com a avaliação? Como está sendo abordado o enquadramento político, epistemológico e pedagógico da avaliação nos cursos de licenciaturas?

Infelizmente, as respostas a essas indagações não são promissoras. Pelo contrário, elas deixam claras as fronteiras e os limites da avaliação e dos fatores que a circunscrevem. Por vezes, reparamos que no processo avaliativo, com base nos dizeres dos interlocutores, prevalecem olhares e compreensões individuais, marcados pelas entrelinhas da punição e do empoderamento dos professores-formadores – aprovar ou não, classificar. Além do mais, a avaliação encontra-se desvinculada do perfil do profissional que se deseja formar por estar desvinculada de “um projeto de curso abrangente e comprometido com o desenvolvimento pleno (técnico e humano dos estudantes)” (SORDI, 2009, p. 23). O mais grave é que as escolhas avaliativas dos cursos de formação são apartadas da responsabilidade e do compromisso com a formação de um profissional que irá atuar em breve, como avaliador dos alunos e do trabalho pedagógico da escola de Educação Básica.

No decorrer da entrevista com os coordenadores de curso, verificamos também que a centralidade que a avaliação vem adquirindo no campo das políticas sociais e a ampliação de sua intervenção para além dos limites da sala de aula ainda não foram evidenciadas e muito menos absorvidas pelos cursos de formação de professores.

Olha, nós nunca paramos para conversar sobre a avaliação, pensando no corpo docente. Cada um faz a sua. Então, acaba que esse processo de avaliação é subjetivo e particular, porque cada professor desenvolve as suas estratégias de avaliação de acordo com a sua disciplina. No caso, os alunos têm acesso aos níveis de avaliação, pois a institucional está on-line. O aluno entra lá e preenche o formulário se ele quiser. Aa gente nem fica sabendo como a gente foi avaliada. Ele pode fazer o que ele quiser [...] Mas no curso não se estuda sobre a avaliação. Vamos passar agora por um processo de avaliação do MEC para legitimar o curso. Então, você tem que dar conta, assim, daqueles requisitos que o MEC exige. [...] mas é muita coisa relacionada à infraestrutura do curso, se as disciplinas estão sendo ofertadas, aquela coisa. Não chega a uma discussão sobre a importância da avaliação (COORDENADOR 2).

Não temos dúvidas de que a avaliação constitui um elemento fundamental no processo formativo dos professores. A ausência de discussão entre os pares sobre seus processos e resultados leva ao risco do fortalecimento do aspecto classificatório a ela subjacente e à negação da função diagnóstica reconhecida por nós como aquela que lhe atribui significados e sentido. Somente pela reflexão, diálogo e a prática pedagógica investigativa

serão oportunizados aos sujeitos educativos a apropriação, o aprofundamento e a expansão do aporte teórico que a fundamenta, como também a reformulação das práticas avaliativas excludentes que permeiam a educação brasileira. No entanto, esclarecemos que a responsabilidade de abrir espaços que promovam discussões mais fecundas sobre a avaliação no contexto da formação de professores é da gestão da universidade, das faculdades e dos institutos que fazem parte de sua estrutura e, principalmente, dos coordenadores dos cursos realmente comprometidos com a qualidade do processo de formação de professores. Isso só será possível por meio da elaboração do projeto coletivo da instituição, onde sejam definidos “os limites do território de ingerência e de protagonismos de cada sujeito no campo da Pedagogia Universitária” (SORDI, 2009, p. 23).

3.4 O OLHAR DO ESTUDANTE EM FORMAÇÃO

Para identificarmos as concepções dos estudantes em formação sobre a avaliação, dedicamos no questionário cinco questões abertas com essa finalidade. A partir das respostas obtidas, buscamos confrontar nossas percepções prévias com os dados obtidos e, a partir daí, definirmos as unidades de registro e de contexto. Reforçamos, portanto, que as unidades de contexto são aquelas que imprimem significado às unidades de análise (FRANCO, 2008). No caso dos estudantes, as categorias foram construídas a partir do personagem (aluno) e da resposta apresentada aos seguintes questionamentos:

- 1) Como você é avaliado nas disciplinas? Enumere os procedimentos mais usados.
- 2) Qual o procedimento mais usado para avaliação do seu desempenho?
- 3) Imagine que você já está atuando como professor da Educação Básica. Quais seriam os procedimentos que você utilizaria com mais frequência para avaliar os estudantes?
- 4) O processo avaliativo ao qual você é submetido em seu curso de licenciatura é composto pelos procedimentos/instrumentos de avaliação e outros meios adotados pelos diferentes professores. Você pretende inspirar-se nesse processo para desenvolver a avaliação quando estiver atuando em atividades educacionais?
- 5) O que você estudou sobre avaliação em seu curso de licenciatura lhe dará condições de praticar a avaliação quando estiver em atuação profissional?

Todas as respostas às questões eram constituídas das alternativas *sim* e *não* e da *justificativa* da resposta atribuída.

Destacamos, no entanto, que as respostas obtidas não nos surpreenderam. Mesmo reconhecendo os limites interpretativos de qualquer análise, consideramos que os dados evocaram, como já prevíamos, as fragilidades, os conflitos e as contradições que tensionam o ensino e a aprendizagem da avaliação nos cursos de Licenciatura. Infelizmente, os entraves detectados, embora inúmeras vezes denunciados, continuam presentes no currículo e na organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação.

Quadro 17 - Categorias de análise das questões abertas do questionário

Tema 1 – O que você entende por avaliação?
Categorias e descrição
<p>a) Avaliação como sinônimo de prova Descrição <i>São as provas bimestrais que se realizam no decorrer do semestre.</i> <i>Forma de avaliar o que o aluno aprendeu. Por exemplo: a prova.</i> <i>É voltada para o aluno e avalia suas aprendizagens. Geralmente é realizada com a prova final, ou seja, bimestral ou semestral.</i></p>
<p>b) Avaliação como medida <i>Avalia o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no decorrer do curso para medir o que aprendeu.</i> <i>Avaliação serve para ver o nível do aluno.</i> <i>Averiguar se o aluno adquiriu determinado conhecimento.</i></p>
<p>c) Avaliação como forma de aprendizagem <i>A avaliação serve para o redimensionamento das aprendizagens.</i> <i>A avaliação deve valorizar a aprendizagem e não o resultado em si.</i></p>

Fonte: Elaboração desta autora

3.4.1 A avaliação como sinônimo de prova

Depreendemos que a compreensão apresentada por parte dos estudantes em formação fica restrita, na maioria das vezes, ao instrumento de avaliação. No decorrer da pesquisa, percebemos inclusive ser frequente a ideia de que a *avaliação* significa o mesmo que *prova* ou está diretamente relacionada ao instrumento utilizado no processo avaliativo. Tal como aponta Mendes (2006, p. 120), “[...] nos cursos de licenciatura, a prova continua sendo um instrumento avaliativo muito utilizado, a ponto de ser considerado como sinônimo de avaliação”.

Tendo em vista o exposto, aferimos que dessa compreensão decorre a visão reducionista de que à avaliação corresponde a medida, a valoração e a meritocracia. Concordamos com Souza (2009) ao admitir que, nessa perspectiva, a racionalidade se sobrepõe aos valores, princípios, convicções pessoais e sociais, que são reduzidos à objetividade dos resultados e dos desempenhos da avaliação. Além do mais, a meritocracia exacerba o individualismo e atribui ao sujeito a responsabilidade por seus fracassos e sucessos. Desse modo, “a meritocracia esconde, por trás de uma aparente e aceitável *ética do merecimento*, uma perversa *ética do desempenho*” (SOUZA, 2009, grifos da autora).

Em contraponto, Villas Boas (2008) nos alerta de que a prova não pode ser considerada como a vilã dos processos avaliativos. A autora afirma que ela se torna um instrumento equivocado por ser, na maioria das vezes, usada como instrumento único de avaliação, com a função de classificar os estudantes. Assim, seus resultados servem tão somente para a atribuição de notas, sem se preocupar com que o aluno *ainda* (grifo da autora) não aprendeu. No entanto, se as informações trazidas forem utilizadas para a reorientação do trabalho pedagógico e para garantir a aprendizagem do aluno, a prova assume uma função totalmente formativa. Nesse movimento, rompe com o conceito que avaliar é apenas medir e adquire outros sentidos na dinâmica da interpretação dos resultados e no reencaminhamento das intenções e ações pedagógicas.

Ao analisar o uso excessivo da prova no contexto da formação, Pereira (2006) atribui o fato aos resquícios deixados pela pedagogia burguesa, predominante nos séculos XVI e XVII, quando o uso dos testes assegurava um sistema de avaliação opressor e artificial, ancorado na submissão, conformação e reforço social. Nesse contexto, a prova era considerada como um instrumento de disciplina que assegurava a aprendizagem do aluno. Ao realizar uma análise sobre a avaliação, Freire (1998) afirma que esse instrumento é um dos legitimadores da educação bancária, na qual os alunos são tratados como depósito de conhecimentos obtidos pela retenção e armazenamento de informações. Por entender o ensino como transmissão e a aprendizagem como acúmulo de conhecimento, a prova, nesse contexto, passa a ser considerada como um cheque por meio da qual se demonstra o nível de armazenamento dos conhecimentos obtidos pelos estudantes. Para o autor, a prova é uma modalidade advinda da pedagogia burguesa, com o objetivo de dividir os que sabem e os que não sabem, sem se preocupar com o processo de equalização do conhecimento. Todavia, nos tempos atuais, a prova continua desempenhando essa mesma função e sua hegemonia permanece inabalável nos cursos de formação de professores.

Isso nos leva a perceber que o antagonismo é imanente ao processo de formação. As incoerências e inconsistências permeiam as Licenciaturas e definem os limites entre o que se “faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão” (OLIVEIRA, 2013, p. 6). Verificamos que, quanto à avaliação, os candidatos à docência têm aprendido mais em suas experiências formativas o que não se deve fazer em sala de aula do que experimentado situações avaliativas que proporcionem a reorganização de estruturas mentais de compreensão. Contudo, é premente que haja coerência entre o que é experienciado com o aluno durante a formação e o que se espera de sua prática como docente. Fica aqui o alerta depreendido por Sordi (2009, p. 25): “há que se (re)aprender a olhar a avaliação para melhorar as condições de produção de novos processos avaliativos, capazes, inclusive, de ensinar aos estudantes a aprender *com e na* avaliação, restabelecendo suas possibilidades formativas” (grifos da autora).

3.4.2 A avaliação como medida

Para discussão mais aprofundada, torna-se necessário, para a construção de compreensões menos ingênuas sobre a avaliação, a abordagem da diferença entre o ato de avaliar e o de medir. Ancorados em Luckesi (2005), compreendemos o ato de examinar como aquele que objetiva classificar os educandos em aptos e não aptos, aprovados e reprovados, tendo como base escalas numéricas. Nessa perspectiva, não existe a preocupação com as aprendizagens do estudante. Não importa se eles aprenderam ou não. O mais importante é atribuir-lhes notas, conceitos e valores. No caso, a avaliação reduz-se a testes, exames e provas ou qualquer outra atividade de controle e tem como foco o processo de regulação, monitoramento, supervisão, auditoria. Então, a avaliação limita-se ao produto ou ao resultado final.

Diversamente, para Luckesi (2005), o ato de avaliar é mais abrangente e tem como função maior investigar a qualidade do desempenho do estudante com vistas às possíveis intervenções para a melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, dos resultados. Prevaecem, portanto, no processo avaliativo a função diagnóstica e formativa da avaliação. Nessa perspectiva, o processo é mais importante que o produto. Portanto, predomina a preocupação com o *apreendido* e também com o *não apreendido* (grifos do

autor). O essencial é que o estudante aprenda o não apreendido, ou seja, o foco está no aprender e não no “*tirar nota*” (grifo do autor).

Na verdade, o que “distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos” (LUCKESI, 2005) e o redimensionamento a ser dado à organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Para Freitas (2006, p. 90), “[...] medir não é avaliar, ainda que avaliar suponha algum tipo de medida.” Com isso, alerta-nos de que, se vista apenas como forma de medir, a avaliação torna-se tecnicista, ao mesmo tempo que desvinculada do contexto social e político. Nesse sentido, corresponde a apenas um formalismo burocrático.

Sabemos, portanto, que prevalece, conforme apontado anteriormente, nos cursos de Licenciatura, a lógica da mensuração com ênfase em medir e classificar. No entanto, acreditamos que essa constatação não pode impedir e muito menos impossibilitar mudanças mais significativas no processo do ensino e das aprendizagens sobre a avaliação no contexto da formação de professores, para que possa ser oportunizada ao estudante a ampliação conceitual e metodológica do processo avaliativo. A avaliação precisa ser concebida como uma importante categoria pedagógica da formação e, também, como parte integrante e propulsora do processo de aprendizagem. Como nos alerta Mendes (2006),

[...] é preciso tornar claro que mais importante do que o instrumento avaliativo adotado é dar aos estudantes das licenciaturas as condições mínimas para que consigam refletir sobre o fazer docente, no sentido de adquirir consciência sobre os objetivos que pretendem alcançar durante o processo de ensino, afinal são eles os parâmetros para a escolha da avaliação que se realizam (MENDES, 2006, p. 117).

Mesmo que os fatores envolvidos na avaliação a tornem plural e complexa, percebemos, nas vozes dos interlocutores, um evidente reducionismo conceitual do fenômeno avaliativo. Para muitos, ela está diretamente atrelada à ideia de produto, de mensuração e classificação. Os aspectos somativo e classificatório da avaliação continuam bastante enfatizados pelos estudantes, como também a prova ressaltada como instrumento central do processo avaliativo, e a nota a ela atribuída, como basilar do sucesso escolar. Como assevera Mendes (2006, p. 115), “justifica-se, assim, o fato de os alunos terem como motivação de estudo as provas, as notas, os castigos e não a própria aprendizagem, a possibilidade de obter conhecimento”.

São muitas as contradições e os conflitos detectados por nós em torno da avaliação, entre os quais destacamos: poder *versus* diálogo, ordem *versus* participação; aprovação *versus* reprovação, discurso progressista *versus* avaliação tradicional; individualismo metodológico *versus* proposta coletiva. Ressaltamos ainda que, em nossa

percepção, a forma como a avaliação está organizada nos cursos de Licenciatura tem privilegiado mais o valor a ela atribuído do que a melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem do estudante. Como afirma Pereira (2011, p. 10), “a realidade é que os alunos ‘sofrem’ avaliações (e com as avaliações) sem, no entanto, aprender com elas e sobre elas”.

3.4.3 A avaliação como forma de aprendizagens

Villas Boas (2008, p. 123, grifo da autora) chama a atenção para a importância de se “avaliar as *aprendizagens* e não, simplesmente, *a aprendizagem*”, porque o termo tratado no plural assegura em seu significado o envolvimento de todos os sujeitos educativos que atuam na escola e que avaliam e são avaliados. Essa compreensão é corroborada por Fernandes (2006) ao afirmar que a avaliação deve ser estruturante de qualquer sistema de formação, apontando quatro razões específicas para isso: (i) ter papel relevante na transformação, democratização e melhoria no sistema educativo; (ii) interessar a todos os sujeitos educativos (alunos, pais, professores encarregados da educação); (iii) ocupar um lugar de relevância no currículo; (iv) estar diretamente integrada ao processo de ensino e de aprendizagem. O autor nos ensina que a avaliação é uma importante categoria pedagógica da formação e em virtude da importância de seus saberes para reflexões mais sistêmicas e orgânicas do fenômeno educativo. Afirma, também, que o caráter formativo (ato de formar) da avaliação é que lhe dá sentido, que oportuniza aos estudantes e aos professores-formadores o acesso às informações que venham possibilitar o redimensionamento do trabalho pedagógico e o repensar da aprendizagem de ambos.

Calderano (2009) contribui com essa discussão e ressalta a importância da identificação dos pontos frágeis da avaliação para, a partir desse reconhecimento, criar alternativas de superação das práticas pouco refletidas e buscar transformá-las em práticas orgânicas. Isso, além de aguçar o desejo de superação, gera também em seu processo novos saberes, novas práticas e novos conhecimentos. A autora considera, nesse movimento, imprescindível o diálogo entre a universidade e a Educação Básica para a efetiva conjugação entre a análise teórica e as situações reais. Destaca ainda que a análise conjunta dos resultados alcançados com o envolvimento dos sujeitos que dela participaram cria um espaço de

autoavaliação e avaliação das condições reais em que ocorrem os processos de avaliação, além de transformar as aprendizagens individuais em coletivas.

No entendimento de Sordi (2009), nas aprendizagens sobre a avaliação são basilares os esforços para se entender e desvelar o *modus operandi* da avaliação dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. A autora reforça a necessidade de a avaliação ser concebida como categoria do trabalho pedagógico e acrescenta que, para o bom uso da avaliação como estratégia de aprendizagem, é necessário que o professor-formador se familiarize com práticas e concepções de avaliação mais abrangentes e, assim, assegure as condições de ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Para ela, “a *aprendizagem maiúscula*⁶⁰ da avaliação amplia a condição ético-epistemológica dos professores agirem e reagirem proativamente, tanto no âmbito da sala de aula como no âmbito institucional, qualificando sua participação nesses processos” (p. 28). E como pressuposto para essa aprendizagem, ela destaca: a) a relevância do diálogo entre o nível macro, meso e micro entre professores e alunos, comprometido com a superação das dificuldades detectadas no processo avaliativo; b) a importância da aprendizagem da coleta e interpretação dos dados e o confronto destes com o trabalho pedagógico e com as condições objetivas dentro e fora da escola; c) a relevância do valor do monitoramento coletivo orientado e movimentado pelo projeto pedagógico da escola.

O exposto reforça a urgência do redimensionamento do ensino e das aprendizagens sobre a avaliação nos cursos de formação. Convivemos historicamente nesses espaços, com práticas de avaliação somativas, desconectadas dos objetivos e dos demais componentes do ensino. De modo geral, a avaliação ainda não é considerada um importante eixo para a orientação das aprendizagens tanto do professor-formador como do estudante em formação. O desconhecimento da função sociopolítico-pedagógica que a avaliação desempenha e a ausência de análises mais contundentes dos objetivos escusos que a sustentam acabam por naturalizar a lógica classificatória e excludente. Também irão reforçar a submissão e o medo dos sujeitos educativos nela envolvidos e que, posteriormente, poderão vir a reproduzir acriticamente a cultura de avaliação da qual foram vítimas (SORDI, 2009).

Não podemos negar que, em virtude das vivências avaliativas, trazemos impregnadas em nossas concepções e ações a noção rígida e equivocada do certo e do errado, da aprovação e da reprovação, do fracasso e do sucesso. Além do mais, averiguamos que, nos cursos de

⁶⁰ Para maior aprofundamento sobre a aprendizagem maiúscula da avaliação, ler o artigo intitulado “Por uma aprendizagem ‘Maiúscula’ da avaliação da Aprendizagem”, escrito por Sordi (2009).

Licenciatura, os processos avaliativos são esvaziados dos componentes sociopolíticos que os fundamentam, com ênfase no aspecto técnico, o que leva os estudantes a compreendê-los como supostamente neutros.

3.4.4 O estudado e o vivido nos cursos de licenciatura dão condições ao futuro docente de praticar a avaliação?

Prosseguindo o diálogo com estudantes na busca de novos elementos que viessem subsidiar as análises realizadas na pesquisa, indagamos se o que estudaram sobre *avaliação*, no curso de Licenciatura, dava-lhes condições de avaliar seus alunos. As respostas obtidas estão sintetizadas e categorizadas no quadro abaixo.

Quadro 18 - Síntese do depoimento dos alunos acerca das aprendizagens sobre a avaliação

Questão: O que você estudou sobre avaliação em seu curso de licenciatura lhe dará condições de praticar que tipo de avaliação? Você estaria apto a conduzir a avaliação na perspectiva formativa?	
Posicionamento dos personagens	Categorias de descrição
SIM	Experiências avaliativas vivenciadas Descrição: <i>Fui avaliado de diferentes formas em minha vida estudantil. Isso contribui para a minha formação de avaliador.</i> <i>Basta seguir as experiências avaliativas vividas em minha vida estudantil.</i>
	A prova como o instrumento básico da avaliação Descrição: <i>Os procedimentos avaliativos são simples e plausíveis de aplicação, principalmente a prova.</i>
NÃO	Os conhecimentos sobre a avaliação na formação Descrição: <i>Não estudei quase nada sobre a avaliação.</i>
	A dicotomia entre a teoria e a prática Descrição: <i>A teoria apresentada na universidade é muito distante da realidade da sala de aula da Educação Básica.</i> <i>Tenho uma boa base teórica, mas não sei como aplicá-la.</i> <i>Porque os professores são utópicos e fora da realidade, o que torna difícil aplicar o discurso avaliativo acadêmico em termos práticos.</i>

Fonte: Elaboração desta autora

Constatamos, tanto nas respostas afirmativas como nas negativas, a sinalização de que muitos dos estudantes têm as experiências avaliativas vivenciadas como base da avaliação a ser adotada em sua vida profissional, como se fosse a única forma de avaliar. Somos produtos de uma escola tradicional, autoritária, que desconsidera em seus processos os aspectos éticos e a importância do direito de participação dos envolvidos no processo avaliativo. A ética, como nos ensina Rios (2003), desenvolve a capacidade do estudante de

conhecer as estruturas da avaliação para construir o pensar e o (re)pensar das possibilidades de agir e sistematizar suas aprendizagens, e de aprimorar suas ações como avaliador.

Nessa mesma direção, para Luckesi (2006), a ética se faz presente na avaliação por meio da *compassividade*⁶¹, por ele traduzida como solidariedade, e se efetiva na ação conjunta entre o educando e o educador, por meio do agir coletivo. A solidariedade é por ele entendida como o respeito, a aceitação e o acolhimento do outro, com vistas à superação e à emancipação humana. O autor acrescenta que uma avaliação sustentada na ética exige que o professor seja

[...] solidário com o educando [...] [o que] significa acolhê-lo em sua situação específica, ou seja, como é e como está nesse momento, para, a seguir, se necessário, confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância, convivência, respeito) (LUCKESI, 2006, p. 3).

Decorrente dessas reflexões, entendemos que, ao tratarmos dos aspectos éticos da avaliação, nos referimos ao compromisso com o direito de participação dos envolvidos no processo avaliativo. Nessa perspectiva, Freitas e Fernandes⁶² (2007) afirmam que a ética ocorre na avaliação quando concebida na lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade. Assim, esses autores se baseiam no “princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (FREITAS e FERNANDES, 2007, p. 20).

Com isso, a avaliação não pode ser reduzida a resultados, mas aos significados a eles atribuídos pelo processo da partilha, da troca, do diálogo e da superação, visto que, nesse caso, o ser humano se torna o próprio material educativo. Essa perspectiva de avaliação “implica uma necessária e coerente mudança de valores, que vai da competição para a cooperação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria, do consumismo para a conservação” (CAPRA, 1993, *apud* MORAES, 1997, p. 11).

⁶¹ O termo *compassividade* vem de dois vocábulos latinos: do prefixo *cum* (que significa “com”) e do verbo *pator* (que significa “sofrer a ação”, mas também “agir”). No caso, compreendo a *compassividade* como o ato de sentir com o outro e, ao mesmo tempo, agir com ele (LUCKESI, 2006).

⁶² Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenador do LOED: Laboratório de Avaliação.

Há de reconhecermos que transita pela universidade um discurso progressista de avaliação conformado na abstração, em intencionalidades que, embora anunciem as dimensões da avaliação por nós discutidas, não conseguem demonstrá-las nas ações avaliativas utilizadas. Na verdade, o que ocorre é que se esconde por detrás do discurso a inoperância e a ausência de ações que venham provocar mudanças significativas nas práticas avaliativas que se manifestam tradicionais, meramente verificativas. Chaves (2003) afirma que nos cursos de Licenciatura: a) os processos avaliativos se sustentam na lógica tradicional ou conservadora; b) a prova continua a ser usada como instrumento básico; c) predomina a relevância do resultado obtido sobre o processo de aprendizagem do aluno. Além do mais, detectamos também que o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação se encontram fortemente circunscritas à perspectiva técnica e à verificação da aprendizagem.

Outro fato que nos impressionou foi o de não termos constatado, entre as respostas obtidas, menção à avaliação como mecanismo de controle, de exclusão social, de reprodução e manutenção da lógica capitalista e, ainda, o papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico da formação de professores. Acreditamos que a ausência desses aspectos nas narrativas dos estudantes se deve ao fato de, no decorrer do processo formativo, não terem sido oportunizadas a eles reflexões substanciais a esse respeito. Uma vez que o professor-formador não aprendeu, em seu exercício profissional, sobre as lacunas e os limites em relação a seus conhecimentos e práticas da avaliação, como ele vai ensinar ao futuro docente a compreender e praticar a avaliação? (CALDERANO, 2009).

Segundo apontam os estudantes em formação, é frequente a presença de um discurso progressista a respeito da avaliação que, no entanto, não se materializa nas práticas avaliativas e muitos menos se configura em ações inovadoras no campo da avaliação. Pelo contrário, as práticas adotadas e vivenciadas pelos estudantes reforçam, mesmo que de forma inconsciente, as situações de desconforto inerentes à avaliação, afastando de maneira contundente as possibilidades de qualquer transformação subjetiva na complexa tarefa de avaliar. Como explica Sordi (2009, p. 26),

para que possam ser extraídos bons usos da avaliação da aprendizagem dos alunos, parece necessário, *a priori*, auxiliarmos o docente a construir uma convivência mais humana com esta categoria, promovendo o gosto pelo processo de autoconhecimento que esta favorece.

Entendemos que, embora os cursos de formação de professores não possam apagar da memória as imagens das experiências vividas, podem e devem oferecer o acesso a concepções mais críticas e a práticas avaliativas mais enriquecedoras e justas. Concordamos

com Sordi (2009, p. 318) ao declarar que “a formação de professores não pode prescindir de rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas”.

Frente ao exposto, percebemos ser urgente, nos cursos de Licenciatura, a criação de espaços pedagógicos que possibilitem a discussão da avaliação como uma atividade social com todas suas nuances, em um processo realmente dialético. O ato de refletir sobre a avaliação e as práticas avaliativas é uma maneira de possibilitar que os professores em formação reconheçam que avaliar transcende o espaço da sala de aula e alcança os mais diversos campos da formação humana (SORDI, 2009).

Na verdade, a avaliação vivenciada pelo estudante em formação acaba por tornar os estudantes performados por meio de discursos que escondem a inoperância das práticas avaliativas esvaziadas de sentido. Em síntese, há muitos fatores a examinar, mas, ao mesmo tempo, percebemos a ausência de iniciativas consistentes para superação e neutralização dos efeitos malignos causados pela avaliação. No entanto, temos de concordar com Gatti (2003, p. 15) ao afirmar que não basta a crítica pela crítica, pois ela “não se sustenta em proposituras desprovidas de concretudes, nem nas lógicas maniqueístas e reducionistas, em aprovações/condenações apriorísticas – o bem/o mal”. É preciso nos centrarmos sobre o que se pode fazer e quais os redirecionamentos a serem dados ao curso de formação, em sentido macro (políticas); meso (a função e o papel das Licenciaturas no espaço educativo da universidade e definição de as diretrizes mais claras e precisas para a formação de professores) e micro (organização curricular dos cursos, perfil do quadro docente, articulação com a Educação Básica).

3.5 OS POSSÍVEIS IMPACTOS DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FUTURO DOCENTE

Dando prosseguimento ao diálogo com os estudantes, buscamos, por meio de algumas perguntas, identificar os possíveis impactos das experiências avaliativas nas práticas pedagógicas do futuro docente. Para tanto, dedicamos três questões a esse propósito: 1) Aponte os procedimentos/ instrumentos de avaliação mais usados em seu curso; 2) Imagine que você já está atuando como professor da Educação Básica. Quais seriam os procedimentos

que você utilizaria com mais frequência para avaliar os alunos? 3) A autoavaliação é um procedimento valorizado por seus professores durante o processo de ensino-aprendizagem?

A primeira questão foi respondida ao todo por 110 estudantes, sendo: 40 do curso de Letras, 28 do curso de Matemática e 42 do curso de Pedagogia.

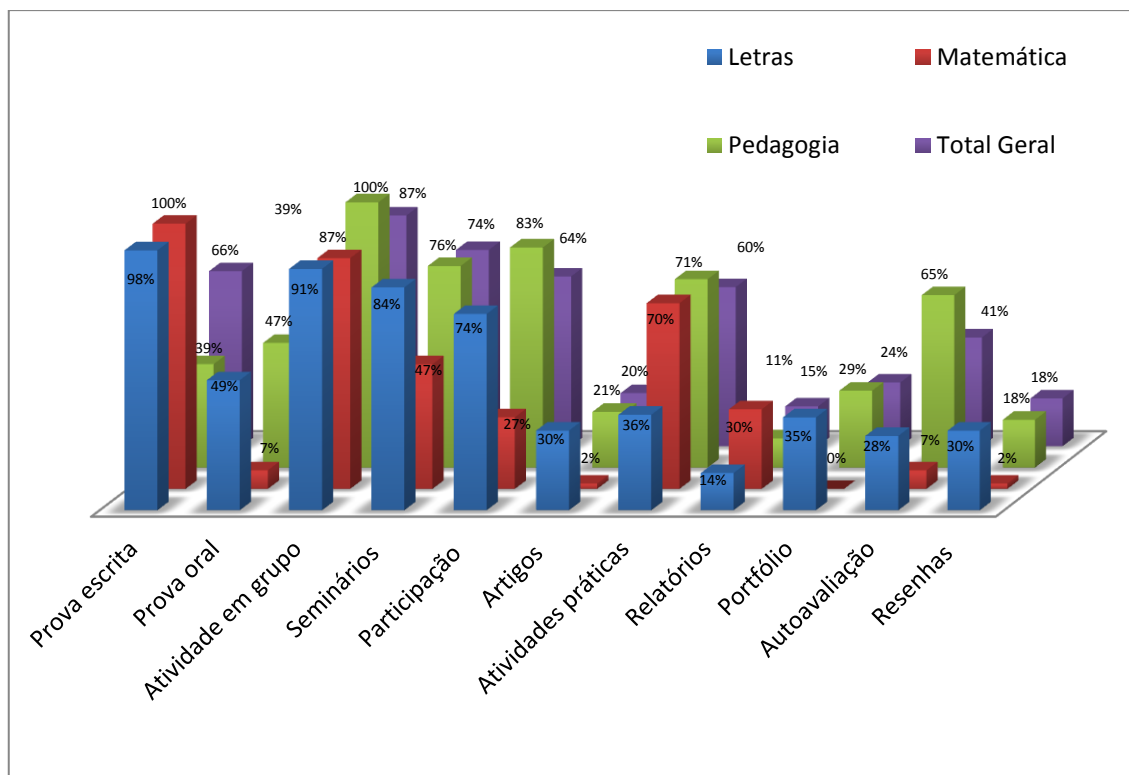
No curso de Letras, observamos a prevalência da prova escrita, apontada por 98% dos estudantes como o instrumento mais utilizado. Logo após, aparecem os seminários, correspondendo a 90%; resenhas, a 30% e a produção de artigos, a 23%. Próximo a isso, no curso de Matemática detectamos que, entre os estudantes, 100% apontam a prova como o instrumento mais usado. Posteriormente, aparecem as atividades em grupo com 87%, seguidas pelas atividades práticas com 70%. No curso de Pedagogia, obtivemos dados diferentes em comparação com os outros dois cursos analisados. Nele, as atividades em grupo e os seminários foram selecionados por 100% dos respondentes. Em seguida, aparecem a participação nas atividades desenvolvidas, com 83%, e as atividades práticas, com 71%. Intrigou-nos o fato de que, embora a utilização da autoavaliação no processo avaliativo seja insignificante (1%) no curso de Letras e inexistente no curso de Matemática, no curso de Pedagogia é referendada por 39% dos estudantes, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 3 - Instrumentos de avaliação utilizados predominantemente no processo avaliativo do aluno

INSTRUMENTOS	CURSOS							
	LETRAS		MATEMÁTICA		PEDAGOGIA		TOTAL GERAL	
Prova escrita	39	98%	28	100%	23	39%	92	66%
Prova oral	36	49%	2	7%	31	47%	54	39%
Atividade em grupo	39	91%	24	87%	42	100%	119	87%
Seminários	36	84%	14	47%	50	76%	103	74%
Participação	32	74%	8	27%	35	83%	89	64%
Artigos	09	30%	1	2%	14	21%	28	20%
Atividades práticas	14	36%	19	70%	30	71%	84	60%
Relatórios	6	14%	9	30%	7	11%	22	15%
Portfólio	15	35%	-	0%	19	29%	34	24%
Autoavaliação	12	28%	2	7%	43	65%	57	41%
Resenhas	12	30%	1	2%	12	18%	25	18%

Fonte: Questionário dos estudantes (2013)

Gráfico 7 - Distribuição percentual dos instrumentos utilizados no processo avaliativo do aluno



Fonte: Elaboração desta autora

Como antes assinalado, a hegemonia da *prova*, mais uma vez foi comprovada pelos dados empíricos que atribuíram a ela um lugar de destaque. Nas respostas obtidas, foi citada 39 vezes no curso de Letras, 30 no de Matemática e 23 no de Pedagogia, no total geral de 92 indicações, apesar de recorrentes as críticas a ela endereçadas. Acreditamos que tal fato se justifique em razão da cultura avaliativa hegemônica por nós herdada que, embora não explícita, encontra-se presente nas práticas avaliativas. Podemos, então, afirmar que, hereditariamente, a *prova* é considerada como a forma mais eficaz de se realizar a avaliação. Na compreensão de Chaves (2003), a opção por esse instrumento se justifica por algumas razões, entre as quais destaca: (i) reflete o que o aluno aprendeu; (ii) possibilita e verifica o real aproveitamento acerca do conteúdo; (iii) os alunos gostam desse tipo de instrumento porque podem estudar na véspera; (iv) oportuniza medir o conhecimento em uma escala numérica; (v) é muito usada porque é assim que todos fazem. Além dos pontos acima enumerados, somam-se a eles: a resistência à mudança, visto que para muitos dos professores a aplicação de prova é menos trabalhosa do que a utilização de qualquer outro instrumento; a correção é mais objetiva, principalmente quando as questões são fechadas; o retorno ao aluno

não exige maiores detalhamentos; responde, de forma mais imediata, às exigências burocráticas da escola e da universidade. O estudante herdeiro dessas compreensões incorpora o vivido a suas práticas pedagógicas.

Outros procedimentos avaliativos muito valorizados nos cursos pesquisados são as atividades em grupos e os seminários. No entanto, os estudantes apresentam críticas quanto a eles e argumentam que, na maioria das vezes, esses procedimentos vêm desacompanhados das devidas orientações pedagógicas e dos critérios de avaliação que serão utilizados. Alegam, inclusive, que os professores optam por esses instrumentos para não terem que preparar as aulas, pois transferem para o estudante a responsabilidade pelo ensino. Relatam também que raramente ocorre, por parte do professor-formador, aprofundamento teórico do tema apresentado. Em consequência, a visão de totalidade do conhecimento é escamoteada pela fragmentação dos trabalhos apresentados.

Chamou-nos a atenção a autoavaliação configurar-se como um procedimento valorizado, o que é demonstrado pelo quantitativo de alunos que a elegeram como um procedimento utilizado nos processos avaliativos, sendo citada por 12 estudantes do curso de Letras (28%), 2 de Matemática (7%) e 43 de Pedagogia, em um total de 57, ou seja, (57%) dos respondentes. Essa constatação nos surpreendeu, pois embora sua utilização seja ainda insignificante no curso de Matemática, averiguamos ser considerável no curso de Letras e mais ainda no de Pedagogia.

Os dados deflagrados nos animaram, pois modificar a avaliação supõe, em primeiro lugar, a introdução de pequenas mudanças em sala de aula, nas relações vividas entre o professor e os alunos. Em segundo lugar, presume o investimento no envolvimento do professor em formação com sua autoavaliação, ou seja, a máxima “aprender a aprender” deve incluir a noção de “aprender a avaliar”. Mesmo que de forma ainda tímida, mudanças estão ocorrendo e, quem sabe, nesse movimento novos modelos avaliativos comecem a ser desenhados.

Sabemos da relevância da reflexão do professor em formação sobre o movimento de construção e desconstrução de significados e aprendizagens como condição imprescindível para a superação das práticas até então vivenciadas, principalmente as avaliativas. Régner (2002) confirma nossa compreensão e assegura que na autoavaliação o professor em formação torna-se capaz de: i) informar-se sobre sua própria ação ou sobre si mesmo; (ii) regular a ação por si mesmo; (iii) guiar-se por si mesmo em sua ação; (iv) melhorar por si mesmo a eficácia de sua ação. Para o autor, a autoavaliação

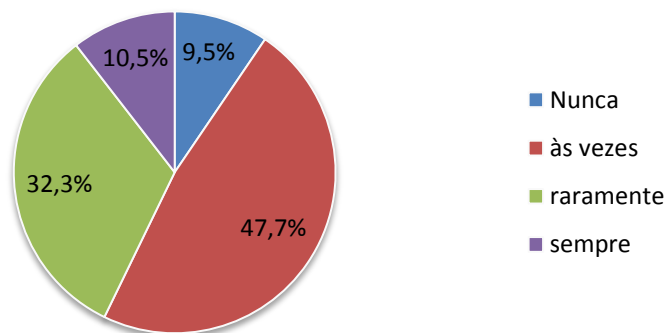
[...] é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo (RÉGNIER, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, tanto a prova quanto a nota e a reprovação perdem sua importância, pois se deixam de valorizar os momentos estancos para avaliar todos os momentos da construção e ressignificação do conhecimento. Nesse caso, a nota passa a ser consequência e não motivação. A avaliação torna-se o processo pelo qual o professor em formação compreende e reflete sobre suas próprias aprendizagens. É um processo por “ele mesmo” e “para ele mesmo” (Grifo nosso). “Ninguém melhor que o sujeito que aprende para conhecer o que realmente sabe” (MÉSZÁROS, 2005, p. 18). Dessa forma, a autoavaliação torna-se meio privilegiado de diálogo com a realidade, transformando as experiências vividas na formação profissional em objeto de reflexão e estudo.

Para Scaramucci (1999 *apud* Cavalari 2009), envolver o professor em formação em seu processo avaliativo não pressupõe substituir a avaliação do professor pela autoavaliação do professor em formação. Trata-se de somar ao olhar do professor o olhar do professor em formação, de uma maneira gradual e responsável a fim de não banalizar o processo avaliativo. Como já foi defendido, “a máxima *aprender a aprender* pode mudar para a noção de *aprender a avaliar*” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2007, p. 32).

Além de identificarmos os procedimentos/instrumentos nos cursos de licenciatura, perguntamos também aos estudantes se costumavam receber comentário e observações sobre as atividades avaliativas realizadas e com qual periodicidade. Nessa questão, obtivemos resposta de 102 estudantes, em que 9,5% afirmaram que *nunca* recebem retorno das atividades, 47,7% afirmaram que receberam *algumas vezes*, 32,3%, *raramente*, e 10,5%, *sempre*.

Gráfico 8 - Devolutiva do professor às atividades avaliativas realizadas pelos alunos



Fonte: Elaboração desta autora

Ao depurarmos as respostas e confrontá-las com a periodicidade indicada pelos estudantes, averiguarmos que o retorno mais rápido das atividades advém daquelas realizadas nos espaços dos laboratórios de aprendizagem. Esses espaços estão presentes na organização curricular do curso de Letras e de Matemática e são considerados como lócus de atividades práticas.

Constatamos que o retorno das atividades se efetiva de diferentes formas, sendo: a) plataforma *moodle*; b) *e-mail*; c) durante as aulas; c) em horário fora das aulas. Normalmente, são realizadas de forma oral e escrita. Destacamos que aqueles que assinalaram o recebimento do retorno *raramente*, afirmaram que, na verdade, ele ocorre ao final do bimestre⁶³ ou semestre ou, então, na solicitação de revisão de notas.

Em relação à periodicidade para a realização do retorno, 3% dos estudantes afirmaram que o retorno ocorre *imediatamente*, 26% *no prazo de 15 dias*, e 71% em *mais de um mês*. Sem dúvida, os dados se contrapõem ao discurso da avaliação formativa tão presente no espaço acadêmico.

Partimos do pressuposto de que para a avaliação ter caráter formativo, é fundamental que os sujeitos educativos que dela fazem parte tenham acesso às informações que venham possibilitar o redimensionamento do trabalho pedagógico e o repensar da aprendizagem de ambos (professor e estudante). Como assevera Fernandes (2009), a avaliação só faz sentido se dotada de significados pelos sujeitos que dela participam e, a partir daí, puderem reformular ou redimensionar a organização do trabalho pedagógico e as práticas

⁶³ De modo geral, os processos avaliativos na universidade são organizados semestralmente, por meio de duas provas bimestrais.

avaliativas da escola e no dia a dia em sala de aula. Não estaria o tempo destinado às atividades comprometendo o diálogo entre os pares e impossibilitando a reflexão necessária para as intervenções pedagógicas que se fazem necessárias?

Outra denúncia evidenciada nos testemunhos dos estudantes é a de que os professores utilizam os instrumentos avaliativos mais para avaliar o aluno do que para a melhoria de suas aprendizagens. Admitem ainda que a nota é apresentada com total omissão dos critérios de avaliação utilizados e que o diálogo com os resultados não se concretiza no cotidiano pedagógico dos cursos de Licenciatura. Entendemos, como Calderano (2010), que a análise das não aprendizagens deve constituir-se como premissa básica da avaliação. Ao depararmos com resultados que apontam as fragilidades da aprendizagem de um determinado sujeito, no caso, o docente em formação, mais do que classificar os erros como dificuldades, importa-nos decifrar por que essa aprendizagem não ocorreu de forma satisfatória, como também identificarmos os fatores que interferiram no resultado.

Um curso de Licenciatura realmente comprometido com a formação docente não pode contentar-se apenas com a socialização de menções. Pelo contrário, a promoção do diálogo sobre a lógica avaliativa, a metodologia adotada, a análise dos resultados “constituem-se em condição indispensável para – do ponto de vista subjetivo da avaliação – transformar práticas cotidianas pouco refletidas em práticas orgânicas, aguçando o desejo de superação de debilidades encontradas no processo” (CALDERANO, 2010, p. 46).

Averiguamos também que, nos processos avaliativos adotados nas Licenciaturas, prevalece o silenciamento em relação ao erro, aos resultados e aos sujeitos de aprendizagens, perpetuando, dessa forma, a naturalização da cultura da avaliação como poder do professor e submissão do aluno.

Por fim, “ao serem submetidos a esse tipo de avaliação, os alunos são treinados⁶⁴ a aceitarem o controle, os julgamentos, as recompensas e punições como naturais, e também as divisões da sociedade em que se encontram inseridos” (MENDES, 2006, p. 131). Essa lógica de compreensão é reforçada por Freitas (2009), ao considerar que as funções da educação em nossa sociedade compreendem — mais especificamente — excluir e subordinar os estudantes

⁶⁴ Os termos *treinamento* e *treinado* são termos de origem behaviorista. Surgiram no século XX, quando J. B. Watson liderou a formação das bases do conexionismo (iniciado pelos trabalhos de Igor P. Pavlov) através do estudo do comportamento (*behavior*), que apareceu como resultado de uma mudança dos rumos da psicologia, anteriormente preocupada apenas em compreender as sensações, pensamentos e sentimentos do homem (MACIAN, 1987). Esses termos foram fortalecidos por B. F. Skinner, que passou a utilizá-los no campo educacional.

e “legitimar a distribuição desigual das notas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia” (FREITAS, 2009, p. 19).

Diante dessas constatações, apuramos que a avaliação, como vem sendo concebida, está diretamente relacionada à perpetuação de uma sociedade excludente e desigual. Para tanto, é necessário discutir e explicitar os reais objetivos que geralmente estão ocultos nos processos avaliativos tanto formais como informais, pois

[...] esse entendimento ajuda os futuros professores a agirem conscientemente no sentido de cumprir uma função social que contrarie a lógica imposta da manutenção e eliminação de grupos excluídos da sociedade. Agindo assim, os cursos estarão garantindo uma formação de agentes mobilizadores para os processos de transformação social e não meros reprodutores de um sistema excludente e desigual (MENDES, 2006, p. 139).

Às preocupações já apresentadas soma-se a percepção de que o processo avaliativo nos cursos de formação está quase sempre ancorado na máxima: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, desconsiderando que “os profissionais da educação precisam fortalecer-se, teórica e eticamente para discutir com lucidez as relações macro e microsociais que afetam a escola gerando regras de um jogo, nem sempre límpidas, mas nem por isso inexoráveis” (SORDI; LÜDKE 2009, p. 31). Apenas o discurso da avaliação democrática não consegue modificar a escola autoritária e tradicional, historicamente assentada nas relações sociais conservadoras, seletivas e classificatórias e, acima de tudo, excludentes. Tal mudança só é possível por meio de práticas avaliativas emancipatórias e éticas.

Nessa direção, com base em Albuquerque (s.d.)⁶⁵, defendemos que, em vez de excluir os estudantes, os espaços de formação deveriam excluir qualquer avaliação que seleciona, discrimina e fere a autonomia humana. Para tanto, é urgente reconduzir as práticas nessa direção e transcender a visão unidirecional da avaliação para uma visão multidimensional e colaborativa, como também a interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem e o diálogo crítico entre eles.

Com o objetivo de identificarmos os impactos das experiências avaliativas vivenciadas na organização do trabalho pedagógico do futuro docente, propusemos aos estudantes a seguinte situação-problema: imagine que você já esteja atuando como professor

⁶⁵ Texto baseado no documento **Política de Ensino e Escolarização Básica** – Secretaria de Educação e Esportes – Governo do Estado de Pernambuco. Coleção Qualidade do Ensino. Recife, SEED/PE, 1997, p. 17.

da Educação Básica. Quais seriam os procedimentos que você utilizaria com mais frequência para avaliar os estudantes? As respostas obtidas foram sintetizadas na tabela abaixo:

Tabela 4 - Instrumento de avaliação que o estudante em formação pretende adotar em sua prática docente

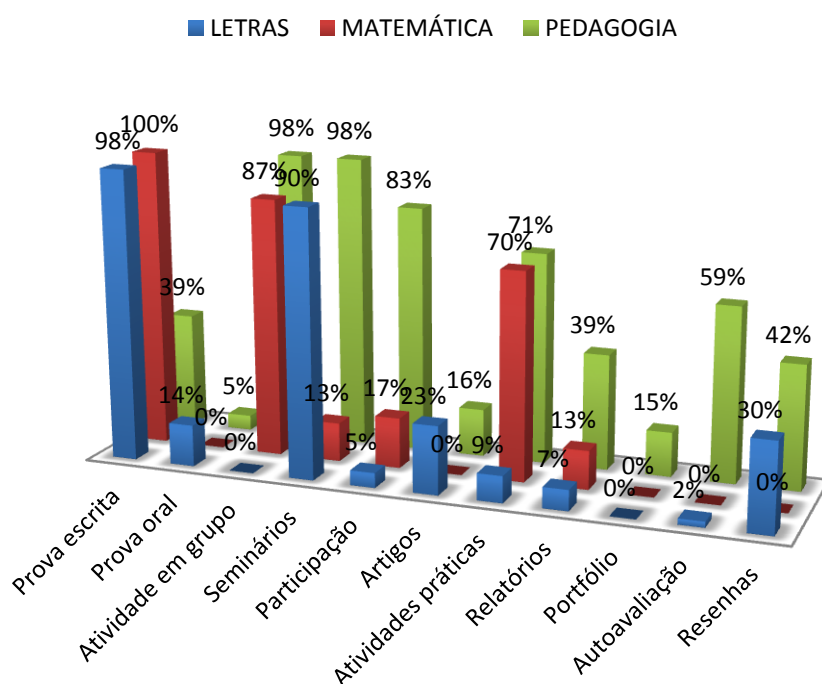
INSTRUMENTOS	CURSOS							
	LETRAS		MATEMÁTICA		PEDAGOGIA		TOTAL GERAL	
Prova escrita	42	98%	30	100%	26	39%	98	70%
Prova oral	6	14%	-	0%	3	5%	9	65%
Atividade em grupo	-	0%	26	87%	65	98%	80	56%
Seminários	39	90%	4	13%	65	98%	108	78%
Participação	2	5%	5	17%	55	83%	62	45%
Artigos	10	23%	-	0%	32	16%	42	30%
Atividades práticas	4	9%	21	70%	47	71%	72	52%
Relatórios	3	7%	4	13%	25	39%	32	23%
Portfólio	-	0%	-	0%	10	15%	10	7%
Autoavaliação	1	2%	-	0%	39	59%	40	29%
Resenhas	12	30%	-	0%	28	42	82	59%

Fonte: Questionário dos estudantes (2013)

Seguindo os mesmos indicativos das análises anteriores, observamos que os dados obtidos confirmaram o já apregoado por Sordi (2009) em relação à reprodução e manutenção das práticas avaliativas ao declarar que [...] “a cultura de avaliação que possuímos tende a ser reproduzida acriticamente como se houvesse uma única forma de esta ser vivida, praticada, ensinada” (SORDI, 2010, p. 3). Percebemos que as escolhas avaliativas exercidas pelos professores que atuam na graduação causam impacto direto no exercício pedagógico do futuro docente, visto que moldam o trajeto de aprendizagem e a perspectiva de organização do processo avaliativo a ser utilizado pelos futuros docentes.

Quanto à utilização dos procedimentos/instrumentos de avaliação em sua prática pedagógica, no curso de Letras prevalece a prova escrita com 91%, seguida pelas atividades em grupo com 91%, os seminários com 84% e a participação com 74%. No curso de Matemática, obtivemos as seguintes respostas: 100% optaram pela prova escrita, 87% pelas atividades em grupo, 70% pelas atividades práticas e 47% pelos seminários. Os estudantes do curso de Pedagogia apontaram a atividade em grupo com 82%, os seminários com 76%, a participação com 74% e a autoavaliação com 65%.

Gráfico 9 – Instrumento de Avaliação que o estudante em formação pretende adotar em sua prática docente



Fonte: Elaboração desta autora

Interessante observarmos como a escolha dos estudantes pelos procedimentos/instrumentos avaliativos a serem adotados em sua prática pedagógica reicindiu sobre os mesmos apontados por eles como os mais utilizados no decorrer de seu processo de formação. Tal constatação ratifica a afirmativa de Cunha (2007, p. 94) de que “a naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural, ou seja, o professor ensina com base na sua experiência como aluno, inspirado em antigos professores”. Dessa forma, a reprodução acrítica dos processos avaliativos vivenciados acaba por reforçar o lado excludente e seletivo da avaliação e as amarras subjetivas e sociais por ela tecidas.

Notamos que, em decorrência do pouco aprofundamento teórico dos processos avaliativos, o aprendizado profissional mantém-se impregnado pela prática vivida em sala de aula. A carência de uma discussão sistematizada e orgânica sobre a avaliação gera o eclecismo, o relativismo absoluto e a insegurança profissional (CALDERANO, 2010). Assim, no lugar da pluralidade orgânica, ocorre a pulverização subjetiva dos saberes sobre a avaliação.

A pesquisa reforçou ainda mais a convicção de que a formação de professores precisa deixar de ser burocrática, autoritária, impositiva, verticalista, heterônoma e negadora da realidade. Deve estar mais articulada com as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência de avaliação ocorrida na escola. Necessita, sobretudo, de comprometer-se com a construção de conceitos e princípios que critiquem e redirecionem as tradicionais e excludentes práticas avaliativas desenvolvidas na educação brasileira. Como nos mostra Pristak (2000), somente pela participação, pela atividade ativa, criativa e real é que podemos modificar as características formais da ordem vigente.

Acreditamos, com base em Sordi (2010), que a avaliação precisa ser compreendida como uma categoria do processo pedagógico, de modo a cumprir sua finalidade educativa. Nesse sentido, conforme afirmado anteriormente, a avaliação não pode estar restrita à sala de aula, desvinculada de outros âmbitos avaliativos, como o das políticas de avaliação externa, que influenciam de alguma forma a organização do trabalho pedagógico.

Mudar a cultura avaliativa significa mudanças epistemológicas e metodológicas como também mudanças na concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e da relação professor-aluno. Portanto, o exercício criativo, a reflexão e a tomada de decisão ajudam a inovar as antigas situações avaliativas, o que pode levar à ressignificação e ao refazer da cultura avaliativa dos cursos de formação. Desse modo, “ao medo de não saber bem avaliar no paradigma que fez da avaliação uma estratégia de controle e disciplinamento, deve surgir o despertar para o potencial educativo da avaliação” (SORDI, 2010, p. 33).

Por fim, observamos que, embora a avaliação expanda seus modelos e objetivos — assumindo outros significados, inclusive no âmbito educacional — nos cursos de formação de professores, essa temática continua quase ausente e, quando presente, é abordada de maneira superficial. Tal fato é paradoxal, uma vez que esses cursos formarão futuros avaliadores. No cenário da formação de professores, o acesso aos conhecimentos sobre a avaliação continua efetivando-se de forma fragmentada, dispersa e superficial, sem abordagens mais expressivas de suas dimensões política, sociológica e pedagógica.

Reafirmamos que a ampliação do campo da avaliação impacta diretamente a formação dos profissionais que atuam e virão atuar como docentes. Então, como formar o professor para lidar com essa nova realidade? Como são tratados os conhecimentos sobre a avaliação e seus níveis no processo formativo dos futuros docentes?

Na perspectiva de responder a essas indagações, no próximo capítulo abordaremos os três níveis de avaliação, os limites e as possibilidades de interlocuções que podem ser estabelecidas entre eles no processo formativo do docente. Para tanto, partiremos

do nível de compreensão manifestado pelos sujeitos – coordenadores de curso, professores de Didática e das disciplinas que tratam da avaliação – sobre a avaliação em larga escala, institucional e das aprendizagens. Posteriormente, analisaremos a organização dada a esses níveis na estruturação do trabalho pedagógico e, por fim, descreveremos uma experiência pedagógica observada por nós, com o intuito de examinarmos, nas condições reais da sala de aula, como se efetivam o ensino e as aprendizagens sobre os níveis de avaliação na formação dos professores.

CAPÍTULO 4 A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, apresentaremos os três níveis de avaliação: das aprendizagens, institucional e em larga escala, com o intento de analisar os principais elementos que os constituem, assim como sua importância na organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação. Nessa perspectiva, discutiremos os níveis de avaliação, buscando identificar as particularidades subjacentes a cada um deles, visto que não devem ser analisados de maneira isolada. Só adquirem sentido se compreendidos em suas articulações, pois assim se completam: a avaliação das aprendizagens está vinculada à avaliação institucional e, por conseguinte, à avaliação em larga escala, embora devamos admitir que esses níveis, na maioria das vezes, coexistem sem estabelecer o devido diálogo entre si.

Como nos alerta Álvarez Méndez (2001, p. 63), “necessitamos transformar a atividade de avaliação em atividade de conhecimento”. Para isso, é preciso desvendar os elementos que a constituem, seus níveis e modalidades, bem como as metodologias de análise de seus resultados. Na perspectiva de uma abordagem mais ampla sobre a avaliação, este capítulo foi organizado em três seções: na primeira, apresentamos uma discussão sobre os níveis de avaliação; na segunda, buscamos analisar o ensino dos níveis da avaliação nos cursos de formação; na terceira, debateremos sobre as possibilidades e os limites da interlocução entre os níveis de avaliação na dimensão normativa (nos documentos referentes à formação de professores), na dimensão não normativa descritiva (conceito de avaliação em seus três níveis, na fala dos sujeitos educativos) e na dimensão prática (as vivências e experiências da aprendizagem sobre a avaliação).

Sabemos que, mesmo com a ampliação do campo da avaliação, muitos professores desconhecem os exames com os quais convivem na escola. Tal fato é confirmado por Bonamino (1999) ao constatar que apenas 31% dos docentes conhecem o SAEB; 24%, a Prova Brasil; e 40%, o IDEB. A autora lamenta que os objetivos e usos da avaliação não se constituam elementos da formação de professores. Ela depreende que somente pela reflexão e apropriação dos autores nela envolvidos, o foco das avaliações deixa de ser a atribuição de um grau ou nota ao estudante e passa a oferecer ao professor e a sua formação um diagnóstico sobre o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, o que se percebe é que os cursos de formação de professores convivem com a ênfase no nível das aprendizagens e com o limite da avaliação restringindo-se ao espaço da sala de aula. Conforme nos adverte Freitas (2009, p. 9), a desarticulação e o desconhecimento de seus níveis podem dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação das aprendizagens e assim “correremos o risco de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciais e menos ingênuos”.

Sendo assim, discutiremos, a seguir, cada um dos níveis de avaliação, buscando identificar suas especificidades, como também as compreensões manifestadas pelos sujeitos educativos que dela participam. Nesse movimento, tentaremos, ainda, captar os limites e as possibilidades de articulação dos três níveis de avaliação no processo formativo do docente.

4.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A avaliação em larga escala é também conhecida como avaliação de redes de ensino e realizada externamente à escola. Ela constitui-se em um meio de acompanhamento global de redes de ensino, cuja meta é seguir o desempenho educacional no âmbito nacional. O objetivo dessa avaliação é fornecer diagnóstico e condições para a formulação e implantação de políticas educacionais. Para Freitas (2009), a avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino. Essa avaliação tem como meta traçar séries históricas do desempenho dos sistemas com a finalidade de, por meio de sua análise, reorientar as políticas públicas.

O sistema de avaliação em larga escala foi instituído no Brasil, a partir de 1990, ganhando legitimidade nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, no seguinte texto: “compete à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhorias do ensino” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o MEC implantou o SAEB por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O SAEB tem como objetivo informar aos dirigentes estaduais e municipais, mediante seus resultados, a situação de cada

escola, assim como promover a discussão dos resultados obtidos pela comunidade escolar. O SAEB foi subdividido em dois processos distintos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), atual SAEB, com foco nas gestões dos sistemas educacionais e o objetivo de oferecer subsídios para a reformulação e monitoramento das políticas públicas e para programas de intervenção; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, com foco no desempenho da unidade escolar.

A Prova Brasil destina-se a avaliar as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental, de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos), nas áreas de Matemática (com foco na resolução de problemas) e de Língua Portuguesa (com foco em leitura). O resultado é divulgado por escola, sendo utilizada uma escala de 0 (zero) a 500 (quinhentos) pontos para a avaliação do desempenho dos estudantes. A posição de cada escola é dada em valores médios, que podem ser comparados com o desempenho médio de estudantes de outras instituições do município, do estado e do país. No entanto, o que se observa é que os resultados do SAEB ainda não foram devidamente apropriados para a discussão pedagógica no interior da escola e menos ainda nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005).

Uma crítica veiculada ao SAEB refere-se à divulgação dos resultados para a sociedade, professores, coordenadores, diretores e dirigentes. Diversos autores, tais como Barbosa e Fernandes (2000), Albernaz (2002), Afonso (2003) e Vianna (2002) têm enfatizado que os resultados das avaliações, tanto os que se referem ao rendimento dos estudantes, quanto às análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que embasem a discussão sobre a prática pedagógica. Por isso, Vianna (2002) ressalta que

o grande problema do SAEB é que os seus resultados não chegam à escola nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores (VIANNA, 2002, p. 136).

Outro exame que merece atenção nos cursos de formação de professores é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, com o objetivo de avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Isso se dá principalmente para os professores das Licenciaturas, uma vez que esse exame se propõe a aferir a capacidade dos jovens em aplicar os conhecimentos adquiridos em sua vida cotidiana e no aprendizado escolar. Há que se considerar que a análise dos resultados obtidos nesse exame pode auxiliar na organização do trabalho, nos cursos de nível médio (INEP/MEC, 2001).

Posteriormente, em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formado por três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Tem como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação e a expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional, de sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Essa avaliação tem como base os seguintes eixos do Ensino Superior: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Os resultados obtidos por meio desse sistema visam possibilitar o desenho de um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País (BRASIL, 2004).

Como parte do SINAES, foi instituído o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para a avaliação da competência dos estudantes dos cursos de graduação. O objetivo é aferir seu desempenho em relação aos conteúdos programáticos previstos pelas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial, e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

O Enade é obrigatório aos cursos de graduação, conforme determina a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo aplicado periodicamente aos estudantes de todos os cursos, durante o primeiro e o último ano do curso, admitida a utilização de procedimentos amostrais. Esse exame é o resultado da combinação de algumas variáveis, entre elas o perfil socioeconômico e as habilidades inerentes aos alunos que ingressam em determinado curso, assim como a contribuição do próprio curso para a formação específica. O Enade é composto de uma prova escrita, abrangendo conhecimentos gerais e específicos, de um questionário socioeconômico para compor o perfil do aluno e de um questionário para os coordenadores.

Além do Enade, temos também o Indicador de Diferença entre os desempenhos observados e esperados (IDD), utilizado para medir a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso no Enade e o desempenho médio estimado para os concluintes do mesmo curso. Esse indicador leva em conta os seguintes aspectos: condições do curso em termos de infraestrutura, instalações físicas, materiais didático-pedagógicos e informações sobre o corpo docente. Em outras palavras: sintetiza os aspectos *insumo*, *condições de ensino* e *IDD*, formando uma média única que indica a situação da instituição de nível superior.

Os conceitos atribuídos aos cursos via Enade fixam-se na escala de 1 a 5. Os cursos que obtiverem média 1 ou 2 receberão obrigatoriamente a visita da avaliação externa *in loco*. Dependendo dessa visita, o conceito obtido pode ser alterado para mais ou para menos. No caso dos cursos que alcançarem conceito 3 ou 4, a visita externa torna-se opcional e a renovação do licenciamento do curso é automaticamente garantida.

Em relação ao Enade, autores como Gatti e Nunes (2009) têm-se dedicado a compreender como o curso de Pedagogia vem sendo avaliado e quais os resultados fornecidos até o momento. As autoras, referendadas no estudo que analisou os resultados do Enade de Pedagogia, concluíram que a formação para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais precisa urgentemente de políticas públicas para uma formação de qualidade, tendo em vista o baixo preparo para a atuação profissional. O estudo apontou como possíveis causas os seguintes aspectos: baixo *status* da carreira; baixos salários; reduzido número de horas para a formação, principalmente horas de estágio em escolas de Educação Básica; aumento do número de cursos oferecidos, especialmente na rede privada; aumento do número de estudantes provenientes do Ensino Médio cursado em regimes diversos, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os chamados cursos de aceleração, entre outros.

Nessa mesma direção, segundo Michelotto (1999), tanto o SINAES como o Enade não conseguiram alcançar plenamente seus objetivos e acabaram tornando-se uma discutível mensuração de resultados e produtos finais. Ao reforçarem, em seu percurso, o atrelamento das políticas educacionais aos interesses do mercado econômico, passam a colaborar significativamente para a hegemonia e ampliação do sistema capitalista, ao promover o *ranqueamento* das universidades na perspectiva mercadológica.

Consideramos que, de modo geral, a maior contribuição dos resultados do Enade tem sido socializar/divulgar problemas nos cursos de Licenciatura, o que vem provocando debates nas instituições de Ensino Superior e fomentando a busca por melhorias para essa formação. Mesmo com as discussões em torno da qualidade e da pertinência das questões utilizadas, avaliamos que muitas delas podem contribuir para o mapeamento das dificuldades e das competências dos estudantes — sejam eles os que ingressam e ou os concluintes, como mostram os estudos de Gatti (2006), Buriasco e Soares (2008).

A formação de professores, para avaliar nosso objeto de pesquisa, tem estreitado relações com as avaliações em larga escala. Vale reiterar que em cada divulgação do resultado dos exames em larga escala para a sociedade (Prova Brasil, Enem e Enade) emergem as opiniões de diversos segmentos, principalmente da mídia, atrelando o desempenho dos estudantes à qualidade da formação do professor. Concomitantemente, junto com os dados

obtidos, proliferam, em diferentes Estados do Brasil, programas que visam premiar os professores pelo bom desempenho de seus estudantes na avaliação. Segundo Freitas, H. (2007)⁶⁶, encontra-se nessa comparação a lógica de que a mensuração do desempenho do estudante é diretamente proporcional à qualidade do trabalho do professor. O foco da avaliação não está em redirecionar as ações pedagógicas, mas em atribuir ao professor a culpa e a responsabilidade pelos baixos resultados.

De acordo com a autora, outra relação que pode ser estabelecida entre as políticas de formação do educador e a avaliação diz respeito à questão *do financiamento das escolas e da remuneração dos professores*, quando a pontuação e ou a valoração dos resultados estão vinculadas ao direito de acesso a determinados “prêmios”, como mais recursos e maior remuneração dos professores. Outra questão a ser analisada refere-se à *expropriação do trabalho do professor pelas políticas avaliativas atuais*. No atual contexto, o trabalho pedagógico do professor vem sendo submetido a uma crescente desqualificação. Por um lado, o professor está sendo excluído das funções de concepção e de planejamento de seu próprio trabalho. Por outro, tem reduzida sua capacidade de controle sobre suas atividades, uma vez que a regulação externa adentra, por meio de testes e provas, sua sala de aula e passa a determinar o desempenho desejável do rendimento de seus alunos.

4.1.1 Conversando com os sujeitos da pesquisa sobre a avaliação em larga escala

Entendemos que o conhecimento e a compreensão do mundo pelos sujeitos sociais estão vinculados à forma como estes concebem o mundo. Nesse sentido, buscamos identificar as concepções que os coordenadores, professores e alunos possuíam sobre a avaliação em larga escala, por entendermos que o processo de concepção não se constitui apenas no reflexo da realidade, mas ele também produz e constitui o mundo material, como também dá forma à realidade. Consideramos, pois, que os significados atribuídos à avaliação impactam e influenciam a organização do trabalho pedagógico nos espaços educativos.

⁶⁶ Helena Costa Lopes de Freitas é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

4.1.1.1 Coordenadores de curso

A entrevista realizada com os coordenadores dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia nos oportunizou a identificação de divergência, como também de convergência na concepção de avaliação em larga escala entre os sujeitos educativos. Parte-se da premissa de que a avaliação se revela objeto material, portanto, seu entendimento efetiva-se nas situações sociais concretas e nas intencionalidades mediadas pelos sujeitos sociais em diferentes tempos e espaços. Assim, seu conceito pode variar conforme os valores e as experiências daquele que o atribui.

Ao ser questionado sobre seu entendimento a respeito da avaliação em larga escala, o Coordenador 1 respondeu que essa avaliação corresponde àquela que subsidiará as leituras de como a avaliação da aprendizagem está ocorrendo e como a escola está avaliando todo seu trabalho, embora afirme que:

[...] eu não acredito que a avaliação em larga escala consiga captar todas as dimensões do trabalho, até porque ela é realizada apenas em dois componentes. E mais, as habilidades que são avaliadas não conseguem captar toda a dinâmica do trabalho da escola (COORDENADOR 1).

Ao mesmo tempo em que o Coordenador reconhece a avaliação como um sistema de informações, denuncia também os fatores que a limitam. Como apontado por ele, a redução da avaliação em larga escala apenas ao desempenho do aluno em algumas áreas de conhecimento compromete a análise mais ampla e apurada a respeito de seus resultados. Corroborando esse entendimento, Gimeno (1998) pontua que a avaliação se transformou em um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola e para formular índices para diagnosticar o êxito da empresa escolar.

Como nos ensina Pereira (1999), os efeitos da avaliação impactam para além dos espaços educacionais, visto que seus conceitos e resultados se referem diretamente aos aspectos ideológicos, políticos e sociais que sustentam a sociedade capitalista, as tendências e os conflitos a ela subjacentes. Nessa perspectiva, o desconhecimento da dependência da avaliação do contexto social mais amplo contribui para a perpetuação e fortalecimento dos princípios da sociedade capitalista. Dessa forma, sob a perspectiva de garantir a qualidade, as avaliações em larga escala têm-se apoiado, quase que integralmente, nos princípios da classificação e da comparação.

Nessa mesma direção, Vianna (2003) nos alerta que a qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar. Além disso, o desempenho dos estudantes é mais bem compreendido e interpretado quando levantadas as informações sobre o tipo de ensino que recebem, a escola em que estudam e o contexto sociocultural do qual se originam.

Soares (2002) corrobora tal entendimento e reafirma que as avaliações em larga escala precisam ser mais discutidas, observadas, analisadas e conhecidas, inclusive no meio acadêmico. O autor defende que os resultados devem chegar urgentemente até o professor, de modo que este consiga dialogar com eles. Nesse sentido, os dados obtidos devem ser transformados em indagações que possibilitem a superação da contradição, a transformação da realidade e de intervenção no contexto educacional.

É evidente a pouca discussão sobre a avaliação em larga escala nos espaços acadêmicos, o que pode ser atribuído ao despreparo dos professores em lidar com esse nível de avaliação. Na verdade, não dominam seus saberes, desconhecem suas finalidades, seus objetivos e também suas metodologias. No depoimento do Coordenador 1 emergem denúncias a esse respeito. Ele afirma que no curso onde atua a avaliação em larga escala é quase ausente das discussões, dizendo ser um tema recente que

surgiu agora devido à preocupação com a nota 2 obtida pelo curso. E isso acontece muito mais pelo uso político do resultado, do que propriamente por uma preocupação pedagógica (COORDENADOR 1).

Ainda no tocante à avaliação em larga escala, o Coordenador 2 expõe o seguinte:

[...] penso eu que é quando eles confrontam com a média do Instituto e da instituição. Quando eles comparam, por exemplo, o desempenho do professor naquela disciplina e o funcionamento do curso em relação a outros cursos ministrados na instituição (COORDENADOR 2).

Percebemos, no relato desse profissional, o desconhecimento sobre esse nível de avaliação refletido nos equívocos conceituais em seu discurso. Isso é preocupante, visto que as incompreensões sobre a avaliação podem aprisionar-nos à condição de reprodução das práticas avaliativas vivenciadas e até mesmo na manutenção, de forma inconsciente, de seu caráter classificatório e excludente. A gravidade do exposto nos leva a algumas indagações: Como trabalhar com os alunos os saberes da avaliação, saberes ainda não apropriados pelo professor-formador? Mais uma vez, confirma-se o apregoado por Sordi (2010, p. 22), ao assegurar que os professores que atuam no Ensino Superior se inserem no campo do trabalho

docente trazendo apenas saberes experienciais e profissionais⁶⁷, porém nem sempre acompanhados de saberes pedagógicos.

A centralidade que a avaliação vem adquirindo no cenário político e o entendimento dos objetivos obscuros a ela subjacentes exigem do professor uma compreensão epistemológica e prática mais aprofundada a respeito. Como asseveram Lüdke e Sordi (2009, p. 136), posturas ingênuas sobre a avaliação não podem ser aceitas por se tratar de um campo atravessado por interesses e objetivos nem sempre explícitos.

Para o Coordenador 4, a avaliação em larga escala tem causado forte impacto na Educação Básica, na qual se transformou em objetivo máximo a ser alcançado. Para ele, os professores não se têm apropriado de seus resultados, e os estudantes nem sequer sabem dos objetivos dos testes aos quais são submetidos. Ele afirma que

o Enade, por exemplo, quem se preocupa com ele são os coordenadores dessa avaliação, o INEP e o Decano. O resto aqui não tem se abalado e nem realizado discussão a seu respeito (COORDENADOR 4).

De modo geral, os resultados dos testes em larga escala são apenas divulgados, mas não são realizadas análises pedagógicas pertinentes sobre eles, de modo a incentivar a análise da prática docente. Não podemos esquecer-nos de que a avaliação externa só tem utilidade se a escola se apropriar de seus resultados e produzir informações que possibilitem modificações no processo educativo. Se os docentes e os discentes se apropriarem dos resultados e a eles atribuírem significados, não poderão também estabelecer o diálogo pedagógico e transformá-los em atividade de conhecimento e, assim, consolidar novas aprendizagens e relações mais proveitosas com a avaliação. Contrário a isso, o que temos visto é a apropriação dos resultados, de forma burocrática, pela gestão, com vistas a *ranqueamentos* ou prestação de contas à sociedade.

No entanto, diante das várias formas de entender e pensar os exames em larga escala, observamos um ponto de convergência. Eles sempre exigem um processo interpretativo de dados quantitativos e ou qualitativos, o que pressupõe um juízo de valor, de qualidade ou mérito que tem como cerne identificar/verificar o alcance dos objetivos

⁶⁷ A autora fundamentou-se em Tardif (2002). Para esse autor, os saberes docentes constituem-se em: saberes da formação profissional – como aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares – referem-se aos saberes produzidos pela ciência da educação e aos saberes pedagógicos; saberes curriculares – correspondentes aos discursos, objetivos e métodos que se constituem em programas escolares; saberes experienciais – baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

propostos no processo de ensino e de aprendizagem. Tenório e Lopes (2010, p. 36) entendem a avaliação em larga escala “como uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para subsidiar uma tomada de decisão com vistas à melhoria do objeto ou processo”.

Por fim, observamos também que florescem análises favoráveis e desfavoráveis às diferentes avaliações em larga escala. Tais análises são construídas a partir de diferentes metodologias que, por sua vez, se relacionam a diferentes paradigmas filosóficos, educacionais e psicológicos. Carlini e Vieira (2005), por exemplo, alertam quanto ao entendimento que os professores têm sobre as avaliações e destacam que, embora percebam a importância e o papel das avaliações, denunciam o desrespeito aos profissionais de educação, que, na maioria das vezes, não são percebidos como parte essencial dos processos decisórios e passam a ser apenas executores das ações. Já Vieira e Tenório (2010) discutem questões polêmicas sobre o avaliar e seus modelos correntes, situando-se de forma bem crítica em relação às principais avaliações educacionais vigentes, argumentando que: 1) os resultados são pouco divulgados e, quando divulgados, usam linguagem mais estatística do que pedagógica; 2) os exames são distantes da realidade, desrespeitando as diferenças regionais; 3) a avaliação ainda é imposta; 4) ocorre a uniformização de realidades distintas.

Algumas dessas constatações se fizeram presentes também na compreensão que os professores de Didática externaram sobre a avaliação em larga escala.

4.1.1.2 *Professores de Didática e das disciplinas que tratam da avaliação*

Acreditamos que os cursos de formação inicial constituem espaço privilegiado para construção e reconstrução dos elementos analíticos que oportunizem leituras mais elaboradas e ampliação da visão da avaliação para além da sala de aula, pois, como nos fala Rios (2002, p.24), “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele”. Para entender a atual conjuntura da avaliação, torna-se necessário identificar e analisar as bases que a sustentam e os elementos que lhe atribuem peculiares características de regulação, poder e receio. Por outro lado, ela faz parte também do discurso ideológico que molda aos poucos o pensamento social e vai, dessa forma, tornando hegemônicas as compreensões de classificação, seleção e exclusão.

Dessa forma, a ressignificação de conceitos e funções da avaliação no contexto atual exige a análise mais apurada de seus objetivos e metodologias nos cursos que se propõem formar professores. Conforme argumentam Luís e Santiago (2001), a formação docente precisa adotar a perspectiva de transformação crítica da prática da avaliação, pois

[...] a proposição de uma prática avaliativa formadora que sinaliza a construção de competências didático-cognitivas que exigem a reflexão e a argumentação teórica com base na construção de um discurso crítico e autônomo, constitui uma referência teórico-prática importante ao exercício profissional dos futuros professores. Essas proposições criam, no âmbito da formação, espaços de reflexão crítica sobre os saberes de sua ação pedagógica e de sua experiência profissional, tornando o professor capaz de construir novas práticas, novos saberes (LUIS; SANTIAGO, 2001, p. 7).

Ainda de acordo com esses autores, os procedimentos e os critérios de avaliação consubstanciam uma formação docente de qualidade ao indicar capacidade de teorização, de argumentação e de aplicação desse conhecimento na construção dos saberes docentes significativos. Tais saberes precisam orientar-se para uma prática docente não só de aplicação, mas de produção dos conhecimentos que considere as implicações sociais e educacionais inerentes a ela. Na perspectiva de ampliação da análise realizada, apresentamos a síntese das respostas dos professores de Didática em relação a seu entendimento sobre a avaliação em larga escala.

Quadro 19 - Síntese da concepção de avaliação em larga escala dos professores de Didática

<p>A avaliação em larga escala</p>	<p>Prof. A - <i>Na verdade, a avaliação em larga escala emana das políticas neoliberais, na perspectiva de identificar o índice de uma “suposta” qualidade em diversos segmentos da Educação Brasileira, tanto na Educação Básica como no Ensino Médio. Infelizmente, esse tipo de avaliação foi implantado de cima para baixo. Não foi, portanto, discutida com os autores educativos que dela fazem parte. Esses não tiveram voz para pensar nem planejar os testes em larga escala. Nessa perspectiva, ela não foi apreendida nem devidamente compreendida por eles. Tal fato gera algumas indagações a respeito da avaliação em larga escala, as quais ainda se fazem presentes, entre as quais destacamos a seguinte: o que se faz com seus resultados?</i></p> <p>Prof. B - <i>Muitas vezes não dá tempo de, no decorrer do semestre, abordarmos a avaliação com a profundidade que gostaríamos. Considero necessária a avaliação em larga escala, só não tenho posição determinada sobre a forma de fazê-la.</i></p> <p>Prof. C - <i>Avaliação em larga escala acaba entrando em nosso discurso da Didática, não como conteúdo, mas como um tópico da disciplina. Falamos sobre ela quando vamos trabalhar a própria questão da avaliação, ou seja, de como essa avaliação, que é de responsabilidade dos órgãos regulamentadores, é elaborada e qual o reflexo disso na sala de aula.</i></p> <p>Prof. D - <i>A avaliação em larga escala é aquela, por exemplo, usada para acompanhar e supervisionar as políticas de avaliação sob o comando do MEC.</i></p>
---	--

Fonte: Elaboração da autora

Percebemos que as respostas apresentadas pelos Professores A e E apontam relações pertinentes entre a avaliação em larga escala e as políticas neoliberais. Eles a entendem como mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais na esfera dos sistemas e no interior da escola. Segundo Lüdke e Sordi (2009), decorrentes dessas políticas neoliberais são gerados inúmeros relatórios e estatísticas de modo comparativo e classificatório e, a partir deles, são definidas políticas e realizados informes à sociedade e ao mercado com intuito de divulgação dos resultados na suposta lógica da excelência.

Outro ponto destacado no testemunho dos professores refere-se a pouca ou nenhuma participação dos docentes no processo de elaboração dos testes de avaliação em larga escala, afirmando que tal fato gera resistência em relação a esses testes. Dessa forma, não sendo apropriados pelos docentes, eles se tornam incapazes de produzir consequências no desenvolvimento da dinâmica institucional. Com isso, “constrói-se a cultura da de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que, discursivamente, contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção” (LÜDKE; SORDI, 2009, p. 320).

Posturas como estas não oportunizam a leitura circunstanciada das informações obtidas nem a produção de significados que venham contribuir com a tomada de decisões internas por não valorizar os saberes dos sujeitos educativos locais.

Percebemos, no diálogo com o professor, a ausência de um trabalho sistematizado sobre a avaliação em larga escala na disciplina. Inclusive, alguns dos entrevistados denunciam a ênfase dada à avaliação das aprendizagens em detrimento dos outros níveis da avaliação, para as aprendizagens em larga escala e institucional, no processo formativo do docente. Isso ocorre, ainda que autores como Gatti (2003) já venham alertando quanto à especificidade da avaliação e que a mesma exige do candidato à docência o domínio de suas metodologias, dos seus níveis e dos modelos utilizados para a discussão mais aprofundada acerca de seu papel tanto político como social e pedagógico.

Para justificar a importância atribuída ao nível da avaliação das aprendizagens, o professor de Didática argumenta que a carga da disciplina é exígua, o que impede a abordagem dos níveis de avaliação com a devida profundidade, ao mesmo tempo em que externa despreparo para trabalhar com a avaliação em seu sentido mais amplo: *Considero necessária a avaliação em larga escala, só não tenho posição determinada sobre a forma de fazê-la* (PROFESSOR B).

Já o Professor D preferiu não externar sua compreensão sobre a avaliação em larga escala. O Professor C deixou claro que a discussão sobre esse nível de avaliação fica restrita ao plano do discurso, não envolvendo, pois, leituras teóricas mais densas.

4.1.1.3 *Estudantes em formação*

Ao serem questionados sobre o que entendiam sobre esse nível de avaliação, os 139 respondentes nos forneceram os seguintes dados: 32% afirmaram desconhecer esse nível de avaliação; 25% afirmaram ser a avaliação realizada pelo sistema educacional com o objetivo de avaliar a rede de ensino como um todo; 12% a consideraram como a avaliação do Ensino Superior; 11%, em vez de defini-la, indicaram os tipos de testes (Saeb, Enem, Enade, Provinha Brasil); e 20% não responderam. Destacamos, pois, algumas respostas dos estudantes que demonstraram um entendimento razoável sobre a avaliação em larga escala, como pode ser conferido a seguir:

São aquelas que possibilitam a avaliação do sistema educacional. Exemplo: Provinha Brasil, Enem, Pisa, Enade etc. (ESTUDANTE A).

Serve para que as Secretarias de Educação, o Ministério da Educação, por meio dos dados obtidos, redimensionem as políticas públicas (ESTUDANTE B).

Avaliação de abrangência de um grande público, como a Prova Brasil (ESTUDANTE C).

Avaliação das metodologias e políticas adotadas para a melhoria da educação (ESTUDANTE D).

Padrão de avaliação homogêneo e homogeneizante (ESTUDANTE E).

Avaliação que não valoriza as individualidades nem as características sociais. Desconsideram as questões práticas e valorizam apenas o cognitivo (ESTUDANTE F).

Ficam subjacentes aos depoimentos apresentados dois elementos importantes: de um lado, evidencia-se que a percepção desse nível se encontra ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência; do outro, nota-se o

entendimento da avaliação vinculada à comprovação dos resultados e ao alcance de metas, portanto, sintetizada em estatísticas educacionais que buscam demonstrar o índice de qualidade. Curiosamente, nenhum dos estudantes em formação apontou a avaliação em larga escala como da autonomia da escola, como também não se referiram a ela como política de regulação e controle.

Os dados revelam também, que alguns estudantes possuem uma vaga ideia do que seja avaliação em larga escala, porém suas concepções não apresentam um aporte estrutural de significação. Tais evidências podem ser conferidas nas respostas apresentadas abaixo:

Avaliação de um todo, de tudo que é estudado, para se ter uma noção do que está se aproveitando (ESTUDANTE A).

Igual para um grande número de turmas (larga escala) (ESTUDANTE B).

E para fora da classe (ESTUDANTE C).

Entendo que é uma avaliação tradicional, com provas escritas, por exemplo (ESTUDANTE D).

Avaliação de todos os conteúdos expostos (ESTUDANTE E).

Avaliação realizada para qualificar o ensino no país (ESTUDANTE F).

Todavia, ao serem solicitadas mais informações sobre esse nível de avaliação, os argumentos dos estudantes diluem-se em discursos evasivos ou exemplos que não condizem com as afirmações anteriormente apresentadas. Entretanto, no meio da imprecisão conceitual, observa-se também algum discernimento, possivelmente adquirido em razão da visibilidade que a avaliação em larga escala alcançou no cenário político nacional.

Em outros casos, observamos o total desconhecimento sobre esse nível de avaliação. Tal constatação se confirma tanto pelo quantitativo de estudantes (20%) que não conseguiram responder a questão, como em algumas das respostas apresentadas:

Avalia como as redes de ensino se organizam para elaborar um plano educacional (ESTUDANTE A).

É uma avaliação interdisciplinar (ESTUDANTE B).

É a avaliação dos projetos implementados pelo governo (ESTUDANTE C).

Avalia a relação entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação institucional (ESTUDANTE D).

Avaliação de várias atividades durante o ensino (ESTUDANTE E).

Há de reconhecermos que a não apropriação dos paradigmas epistemológicos da avaliação repercute não só na forma de entendimento de seus enunciados, como também em sua aplicação. Além disso, os futuros docentes irão atuar sem entender a avaliação, compreender suas finalidades e sem saber a quais interesses ela serve. Por fim, relembramos Silva Júnior (2012) ao nos dizer que para criticar os significados, antes é necessária a apropriação desses significados. Verificamos, pois, que as imprecisões conceituais permeiam a compreensão externa pelos professores, pelo discurso e pela prática dos professores-formadores e refletem-se no entendimento dos estudantes em formação. Com efeito, os dados obtidos apontam para uma sustentação epistemológica e ideológica ambígua em relação à avaliação, o que gera a legitimação, em grande medida, da centralidade da avaliação e do discurso da qualidade via aferição de desempenho e lógica dos resultados.

4.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Além da avaliação em larga escala, a partir da década de 1980, o Brasil vive a intensificação de outro nível de avaliação, a do sistema de ensino conhecida como avaliação institucional (AI), que se expande principalmente no Ensino Superior, por ter encontrado nesse espaço um campo profícuo para sua aplicação e desenvolvimento. Contudo, nos últimos anos, ela vem ganhando espaço significativo também na Educação Básica. Na opinião de Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional adquiriu importância nas agendas políticas, indo para além da avaliação para as aprendizagens, na busca da compreensão das relações e estruturas que engendram o espaço escolar. A AI objetiva promover a reflexão coletiva sobre os processos educativos e seus resultados.

Nessa perspectiva, de acordo com Dalben e Sordi (2009), ao posicionar-se entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação em larga escala ou de sistemas, esse nível de avaliação permite que, tanto individual como coletivamente, se interpretem e confrontem os dois níveis entre si e com outros mais que se fizerem necessários, em prol dos objetivos

construídos no cotidiano da escola. Assim, torna-se possível o desencadeamento de um processo proativo de reflexão e responsabilização coletiva pela melhoria da qualidade de educação.

Nessa mesma linha, para Freitas (2005), a avaliação institucional é um processo que oportuniza a todos seus atores se apropriarem e se beneficiarem dos dados obtidos no processo. Por seu caráter participativo e democrático, a avaliação institucional configura-se em instrumento de desestabilização da cultura avaliativa seletiva e classificatória da escola, de modo geral, e da sala de aula, em particular.

Oficialmente, por meio da publicação da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O SINAES versa sobre as seguintes dimensões do Ensino Superior: 1. A missão e o desenvolvimento institucional; 2. As políticas para o ensino, pesquisa e extensão; 3. A responsabilidade social; 4. A comunicação; 5. As políticas de carreira; 6. A gestão institucional; 7. A infraestrutura; 8. O planejamento e a avaliação; 9. O atendimento e a sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004).

Assim, para a implantação do SINAES determinou-se que cada instituição constituísse a Comissão Permanente de Avaliação (CPA) em seu ambiente educacional, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica: (professores, alunos, funcionários, parceiros, sociedade civil organizada, sociedade de classe e coordenadores) (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2008). As CPAs constituídas nas IES, além de terem parâmetros legais, possuem também regulamentos próprios e agenda específica em que constam as atividades a serem realizadas, tais como: o planejamento, a preparação, a execução das pesquisas, a coleta de dados (quantitativo e qualitativo), a sensibilização e a divulgação dos resultados. Além de coletar dados, as CPAs devem também analisá-los, de acordo com a realidade da instituição que representam.

Na Educação Básica, a avaliação institucional ainda não constitui uma prática sistematizada, embora venha sendo implantada em diversas escolas. Podemos, inclusive, afirmar que ainda não se encontra devidamente consolidada no sistema educacional brasileiro. Alguns fatores contribuem para isso, entre os quais podemos elencar: desconhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos desse nível de avaliação, dificuldades na realização do trabalho coletivo pela escola, gestão pouco comprometida com o trabalho pedagógico, estrutura organizacional da escola e inadequadas condições do trabalho docente. Segundo

Grochosk (2013, p. 10), “na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as discussões a respeito da avaliação institucional ainda são tímidas. Poucas são as experiências desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pelas instituições educacionais”.

Em relação a sua importância para a análise mais sistemática da instituição de Ensino Superior e para a escola de Educação Básica, no direcionamento do trabalho pedagógico desenvolvido na busca pela qualidade do ensino, segundo Dias Sobrinho (2003), a AI exerce múltiplas funções: levanta os dados quantitativos que, posteriormente, são analisados de acordo com os objetivos previstos, os resultados e os efeitos esperados, além de divulgar os balanços críticos consolidados por meio dessas atividades. Para o autor, a avaliação institucional é aquela que permite às instituições se conhecerem e também possibilita a participação mais efetiva dos sujeitos no processo de gestão. De modo geral, a AI tem como referência os resultados da avaliação em larga escala e os resultados da avaliação para as aprendizagens.

Essa assertiva é reforçada por Nóvoa (1999) ao afirmar que a avaliação institucional constitui-se na pedagogia centrada na escola. Situa-se entre a avaliação em larga escala e a avaliação das aprendizagens, em nível meso de compreensão e intervenção. Para o autor, depois que a inovação escolar oscilou entre o nível macro (sistema de ensino) e o micro (sala de aula), atualmente está voltada para o nível meso, de caráter coletivo mais amplo.

Malavasi (2010) pondera que a AI pode ser vista como uma alternativa para a desmobilização das políticas públicas individualistas que conspiram contra os projetos sociais de coletivização dos benefícios da escola. Em seus estudos, a autora reforça a necessidade de avaliarmos o desempenho dos estudantes, dos docentes, da escola e das redes de ensino para explicarmos o baixo rendimento e para adotarmos mudanças na escola. Ressalta a importância da participação dos discentes, das famílias, dos professores e dos gestores da escola para a elaboração, implantação e implementação da AI. Em virtude de seu caráter coletivo, segundo Sordi (2010), a AI pode ser considerada como espaço privilegiado de discussão e reflexão coletiva, podendo oportunizar a ampliação do horizonte pedagógico do professor para além da sala de aula, assim como fazer com que os atores educativos (aluno, professor, gestor, comunidade) se percebam como protagonistas da dinâmica institucional.

Outra relação que se estabelece é entre a AI e a qualidade da educação, como referendada por Freitas (2005, 2009) ao analisá-la na perspectiva da qualidade negociada e como um fator de resistência à regulação, ou seja, de contrarregulação, por ele entendida como

[...] resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (FREITAS, 2005, p. 912).

Para o autor, é fundamental a criação de condições necessárias para mobilizar a comunidade local das escolas na construção de sua qualidade negociada. Freitas (2005) toma como referência o conceito estabelecido por Bondioli (2004)⁶⁸. Para essa autora, a qualidade faz parte de um conjunto de ações relacionadas à participação, avaliação institucional e planejamento das ações transformadoras, com divisão de responsabilidade e comprometimento coletivo. Nessa lógica, a qualidade passa a ser produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola. Por ser negociada, a AI tem seu protagonismo no coletivo e na articulação com os outros níveis de avaliação. Assim, por meio dela, os atores apropriam-se da realidade e nela intervêm.

Na compreensão de Souza (1999), a avaliação institucional corresponde à resposta apresentada pela escola e pelas IES às seguintes questões: Qual é nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual é nosso compromisso com os estudantes desta escola e com a construção de uma escola pública de qualidade? O que entendemos por qualidade? Como cada escola é única, as respostas a essas questões, com certeza, serão diferentes. Com isso, a autora quer dizer que não é possível pensarmos em um modelo único de avaliação que atenda a todas as escolas, pois, devido às especificidades, cada uma delas dará respostas particulares a essas questões.

Por outro lado, controvérsia e resistência são também manifestadas quanto a esse nível de avaliação, como a elaborada por Pereira (2009), em relação à AI no Ensino Superior, ao afirmar que esse nível de avaliação tem fortalecido a regulação, o que pode comprometer o alcance dos objetivos propostos no SINAES. Com o mesmo entendimento, tendo como foco a Educação Básica, Sordi (2010) acrescenta que os sistemas de avaliação, por serem decorrentes das políticas neoliberais, tendem a ancorar-se em dados estatísticos e em um

⁶⁸ [...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

conjunto de medidas. Em virtude da ênfase dada aos resultados, a AI não tem sido capaz de produzir impacto na gestão institucional nem na melhoria das aprendizagens dos estudantes.

Entendemos que tais interpretações são extremamente válidas e fomentam o debate; entretanto, consideramos que muitos estudos também mostram que a avaliação institucional oportuniza o exercício da democracia e revitaliza as relações nos espaços pedagógicos. Advogamos, portanto, que a avaliação institucional pode ser uma alternativa de adensamento dos espaços coletivos de formação, como também de geração de nova cultura avaliativa e trazer relevantes contribuições para uma gestão mais democrática e aprendizagens mais significativas.

Lück (2012) analisa que a avaliação institucional está a serviço da gestão da escola, uma vez que se constitui no trabalho da organização, orientação e mobilização dos diversos segmentos da escola com vistas a uma educação de qualidade. A AI consiste em um processo sistemático e abrangente de observação, coleta de dados, interpretação e análise da realidade e da prática escolar. Ela emerge do planejamento educacional e a ele se remete, contribuindo para apontar as transformações necessárias na ação pedagógica. Em virtude da sua amplitude, a avaliação institucional apresenta diversos desdobramentos que devem ser levados em consideração em sua efetivação, tais como: (i) avaliação como autoconhecimento; (ii) avaliação como processo de autoavaliação; (iii) avaliação como construção coletiva; (iv) avaliação como *feedback*; (v) avaliação como processo de transformação; (vi) avaliação como processo aberto e contextualizado; (vii) avaliação como responsabilidade e prestação de conta.

Em nossa perspectiva de compreensão, a AI apresenta como diferencial o fato de permitir o olhar sobre os aspectos intra e extraescolar, buscando envolver os segmentos do coletivo escolar a partir da expectativa de partilhar seus anseios, por meio de trocas de experiência e divisão de responsabilidades, abdicando-se das decisões solitárias em prol de decisões mais coletivas. Seria o ator educativo agindo sobre sua própria realidade. Como nos diz Dias Sobrinho (2008),

[...] uma construção coletiva de questionamento, é uma resposta de ruptura à inércia, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudo, análise, reflexões e juízos de valor que tenha alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhora de seus processos e das relações psicossociais (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 103).

Entendemos a força transformadora da AI como a capacidade que ela possui de gerar mudanças e rupturas. No entanto, como sabemos, a escola é um sistema complexo,

constituído por sujeitos com diferentes concepções éticas, filosóficas e políticas. Em virtude dessa característica, esse autor afirma que, para o desenvolvimento da avaliação institucional, é necessário negociar, estabelecer determinados acordos. Acrescenta que este tipo de avaliação oportuniza a ampliação do horizonte pedagógico do professor para além da sala de aula. Ela permite que o sujeito educativo se perceba como protagonista da dinâmica institucional.

Concordamos com os autores e entendemos também que a avaliação institucional oportuniza o exercício da democracia e revitaliza as relações nos espaços pedagógicos. Advogamos, portanto, que a avaliação institucional possa ser uma alternativa de adensamento dos espaços coletivos de formação, como também de geração de nova cultura avaliativa, trazendo em seu bojo relevantes contribuições para a gestão mais democrática e a realização mais significativa do nível de avaliação para as aprendizagens.

4.2.1 Conversando com os sujeitos da pesquisa sobre a avaliação em larga escala

Embora teoricamente evidenciada a importância da avaliação institucional para a gestão participativa e para a melhoria da escola, o diálogo estabelecido com os sujeitos envolvidos na pesquisa nos levou à constatação do alto nível de incompreensão e de desconhecimento sobre esse nível de avaliação.

4.2.1.1 Coordenadores de curso

Na entrevista realizada com os coordenadores de curso, observamos que apenas um discorreu com a devida segurança sobre AI, conforme descrito abaixo:

Esse nível de avaliação ajuda a realizar a leitura da instituição e a orientar toda a organização do trabalho pedagógico da sala de aula. Tanto a avaliação da sala de aula como também a institucional devem estar articuladas com o PPP, com o currículo, com a gestão, com a organização dos diversos tempos e espaços formativos dentro da escola (COORDENADOR 1).

Como podemos notar, o coordenador estabelece relações diretas entre a avaliação institucional e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com os demais elementos que constituem a escola. Como assevera Villas Boas (1998, p. 180), “falar de projeto político-pedagógico implica falar de avaliação, por ser esta a categoria do trabalho escolar que o inicia, o mantém no andamento desejável, por meio de contínuas revisões de percurso, e por oferecer elementos para a análise do produto final”.

A avaliação institucional (AI), como um dos níveis de avaliação, está diretamente relacionada ao PPP da escola. Nesse sentido, Malavasi (2010) pondera que a AI pode ser vista como uma alternativa para a desmobilização das políticas públicas individualistas que conspiram contra os projetos sociais de coletivização dos benefícios da escola. Em seus estudos, a autora reforça a necessidade de avaliarmos o desempenho dos estudantes, dos docentes, da escola e das redes de ensino para explicarmos o baixo rendimento e para adotarmos mudanças na escola. Advogamos, portanto, que a avaliação institucional pode ser uma alternativa de adensamento dos espaços coletivos de discussão pedagógica, como também de geração de nova cultura avaliativa. Pode trazer em seu bojo relevantes contribuições para a gestão mais democrática e a realização mais significativa da organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, da educação de qualidade.

Em virtude da característica coletiva da AI, Sordi (2010) a considera como espaço privilegiado de discussão e reflexão coletiva, podendo oportunizar a ampliação do horizonte pedagógico do professor para além da sala de aula, assim como fazer com que os atores educativos (aluno, professor, gestor, comunidade) se percebam como protagonistas da dinâmica institucional. Assim, a avaliação institucional torna-se um processo que oportuniza a todos seus autores se apropriarem e se beneficiarem dos dados obtidos na avaliação. Desse modo, em virtude de seu caráter participativo e democrático, a avaliação institucional passa a configurar-se em instrumento de desestabilização da cultura avaliativa seletiva e classificatória da escola, de modo geral, e da sala de aula, em particular.

Ademais, para que a avaliação institucional cumpra seu papel, precisa estar articulada ao PPP, o qual esse nível de avaliação coloca em evidência, com seus fins, princípios e concepções pedagógicas, favorecendo um momento privilegiado de discussão no interior da escola. Veiga (2008) assevera que o PPP se constitui na própria organização do trabalho pedagógico da escola. Para a autora, traz a possibilidade de rompimento com as relações competitivas, corporativas e autoritárias, quebrando a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes

de decisão. O PPP busca organizar não só o trabalho desenvolvido em sala de aula, mas da escola em sua totalidade, de forma coletiva.

O coletivo, no caso, pressupõe a identificação entre objetivos pessoais e objetivos comuns ao grupo, mediados pela prática social (PISTRAK, 2002) e traduzidos em seu projeto histórico. Nessa perspectiva, o PPP pode ser considerado como o instrumento norteador da escola e a avaliação institucional como estratégia reflexiva para o redimensionamento das estratégias, à medida que possibilita a mediação entre os dados obtidos na avaliação para as aprendizagens realizada em sala de aula e os provenientes da avaliação interna e externa da escola.

De maneira geral, na entrevista realizada, percebemos que os coordenadores de curso apresentavam conceitos divergentes sobre a avaliação institucional, inclusive quanto à participação dos atores educativos, principalmente a do aluno. O Coordenador 2 foi contundente ao afirmar que

[...] se a avaliação institucional é aquela que os alunos fazem, eu não acredito nisso. Primeiro porque eu acho que eles não têm condições de nos avaliar. Eles ficam pouquíssimo tempo aqui. Eles mal dão conta da disciplina que a gente administra, porque infelizmente nossos alunos não leem. Eu ser avaliada por alguém despreparado, alguém que não lê, ainda faz retaliação como já aconteceu. Então, essa avaliação institucional não leva a nada. Ela só coloca um poder na mão de pessoas desqualificadas para isso (COORDENADOR, 2).

Observamos que para esse coordenador, os alunos não estão preparados para participar do processo de avaliação e não estão legitimados para discutirem e participarem do processo avaliativo ao qual são submetidos. A hierarquia presente na organização escolar (direção, coordenação, professores) coloca o estudante na base de uma pirâmide imaginária, onde os mais poderosos se situam no topo e não querem perder essa posição. De acordo com Malavasi (2009, p. 92), “eles poucas vezes são ouvidos ou convidados a participarem de órgãos colegiados, conselhos, construção de projetos pedagógicos ou outras instâncias deliberativas com direito a voto”. Com isso, os estudantes não se sentem acolhidos nem pertencentes à instituição, muitas vezes a frequentam por obrigação. O espaço escolar lhes é estranho e adverso e parece dizer que eles não têm muito a contribuir.

Nessas condições, a participação fica restrita ao discurso politicamente correto. Para Dalben e Sordi (2009), a incoerência entre o discurso da participação e o contexto das estruturas escolares historicamente hierarquizadas ancora-se na base do mando, da subordinação e da centralidade da gestão. Para as autoras, o sentimento de posse e a hegemonia dos docentes nas estruturas do poder da escola é um dos grandes entraves para a

participação mais efetiva dos demais segmentos nos processos decisórios, principalmente dos alunos e da comunidade.

4.2.1.2 *Professores de Didática*

Nos depoimentos colhidos, observamos que, dos professores de Didática, 43% estabeleceram uma relação quase unívoca entre a avaliação institucional e a qualidade da educação; 29% referem-se a ela como se fosse voltada apenas para avaliação dos professores; 14% não estabeleceram uma diferença nítida entre a avaliação institucional e a em larga escala e 14% restantes não responderam o que entendiam sobre a avaliação institucional.

Diante do constatado, selecionamos alguns depoimentos, considerados por nós como relevantes:

A avaliação institucional é fundamental na busca pela qualidade, uma vez que parte do interesse e necessidades dos atores educativos que a constituem, permitindo a estes perceberem a escola em sua totalidade (PROFESSOR B).

Todo profissional deve ser avaliado por seu trabalho. No caso, o professor deve ser avaliado: pela instituição, pelos colegas, pelos alunos (PROFESSOR D).

A avaliação institucional é aquela que acontece na instituição de ensino (PROFESSOR E).

A avaliação sistêmica, parte dela compõe a avaliação em larga escala, mesmo tendo o sistema suas avaliações específicas (PROFESSOR F).

Fica subjacente às falas de quase todos os interlocutores a ideia de fragilidade conceitual em relação à avaliação institucional e pouca apropriação de seus saberes e práticas. Para Lüdke e Sordi (2009), os professores, supostamente reféns de uma visão restrita a um dos componentes da avaliação das aprendizagens, persistem em acreditar que a sala de aula pode ser entendida dissociada da escola e do contexto social que a contorna. Essa visão gera resistências e o estreitamento das análises do fenômeno avaliativo e, por conseguinte, impacta na formação do professor que irá atuar na Educação Básica. As autoras analisam que as escolas são apresentadas aos estudantes como uma realidade pronta e acabada, como se ela não fosse afetada por interesses que intencionam o espaço institucional. Nos cursos de formação trabalha-se com a noção de uma escola idealizada, que obedece às normas político-

administrativas sem questioná-las e sem timbrá-las com marcas de sua autoria. A hierarquização vertical escolar também é naturalizada com se ela fosse fruto de um processo de hetero-organização, desconsiderando completamente o germe da auto-organização e a capacidade de intervenção e de produção dos sujeitos que a compõem.

Em uma perspectiva contrária ao que ocorre na realidade, Sobrinho (2000) defende a avaliação institucional como uma construção coletiva que oportuniza a todos aqueles que dela fazem parte conhecê-la e interpretá-la. Isso porque ela é construída no movimento de um conjunto de “estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tem como referência a força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da sua melhora dos seus processos e das relações psicossociais” (*Id., op. cit.* p. 103). A reflexão e o debate são estratégias indispensáveis para o alcance dos objetivos desse nível de avaliação, além de que a AI trata de [...] “reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 61).

O professor-formador precisa oportunizar aos estudantes em formação análises mais substanciais sobre avaliação institucional e concebê-la como aquela que envolve o conhecimento de uma instituição escolar em sua totalidade, pois engloba todos os componentes do processo educacional: gestão e organização da escola, processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos.

No entanto, são necessários cuidados em relação à AI, como, por exemplo, críticas aos critérios iguais a serem utilizados em instituições diferentes. E ainda que a avaliação seja conduzida autonomamente pela instituição, esses critérios dependem de seu uso, contexto e referencial. Essa homogeneização pode levar a um processo de reprodução e fortalecer a função de controle e regulação presente nas avaliações externas, que têm no Estado o principal referencial (DIAS SOBRINHO, 1995). No entanto, análises como as realizadas por Sordi (2009) e Malavasi (2009) apontam que, se bem utilizada, a avaliação institucional pode ser um instrumento fundamental para a reorganização do PPP e do trabalho pedagógico da escola.

4.2.1.3 *Estudantes em formação*

Os estudantes também manifestaram sua compreensão sobre a AI e, admitamos, surpreenderam-nos com o nível de conhecimento demonstrado sobre esse nível de avaliação. Na verdade, mostraram-se mais familiarizados com os objetivos e as finalidades da AI do que os professores-formadores, ancorando suas justificativas em argumentos mais consistentes e plausíveis, além de ressaltarem o caráter democrático e coletivo dessa avaliação. Frente à riqueza dos dados, buscamos em um esforço de síntese estabelecer as categorias que pudessem facilitar a análise das informações obtidas. Reafirmamos que a categorização se constitui em uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios e deve fundamentar-se em uma definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Quadro 20 - Síntese das respostas dos alunos sobre seu entendimento a respeito da avaliação institucional

A avaliação compreende três níveis: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala ou avaliação de redes ou sistemas de ensino. Escreva o que você entende por avaliação institucional?
a) A avaliação institucional concebida como aquela que avalia a instituição
Descrição <i>Avalia a instituição como um todo. É a avaliação que percebe o desempenho da instituição. A avaliação do trabalho no âmbito da instituição escolar. Analisa as condições físicas e pedagógicas da instituição. Avaliação de todo o sistema escolar em seu âmbito pessoal, sistêmico, administrativo e físico. Ela avalia como a instituição se organiza. Avalia o papel da instituição na sociedade.</i>
b) Avaliação coletiva e participativa da instituição, com vistas à transformação
<i>É aquela que oportuniza a participação de todos. Avalia se o PPP da escola respondeu às expectativas A AI está diretamente relacionada com o PPP da escola. Avalia-se a instituição, o seu PPP e as ações docentes e estruturais. Seria aquela voltada para a instituição de ensino para avaliar suas ações e projetos, incluindo o PPP. Serve para visualizar possíveis pontos a serem reestruturados.</i>
c) Avaliação da qualidade de ensino
<i>Avalia se o ensino é de qualidade. Avalia se os procedimentos usados estão garantindo a qualidade do ensino. Avalia se a instituição está oferecendo um curso de qualidade. Seria a avaliação realizada por toda a comunidade escolar, visando à melhora da qualidade do ensino.</i>

Fonte: Elaboração da autora

Registramos, pois, de modo geral, entre os 139 respondentes, 42% que afirmaram ter a AI a ver com a avaliação da instituição, 19% atrelaram essa avaliação à participação

coletiva, 16% estabeleceram relações entre a AI e o PPP da escola, enquanto 23% não responderam sobre a compreensão que tinham a respeito dela.

a) A avaliação institucional concebida como aquela que avalia a instituição

Os estudantes apresentaram sua compreensão sobre a avaliação institucional, ao contrário do que ocorreu com a avaliação em larga escala quando, em vez de explicá-la, davam exemplo dos testes aplicados nacionalmente. Já a AI foi diretamente relacionada à avaliação da escola. Todavia, alguns apenas estabeleciam essa relação, sem detalhar a resposta. Outros demonstraram um discurso mais fundamentado, ampliando o entendimento de que a AI avalia a instituição de ensino, acrescentando a ela elementos significativos, que lhe atribuíam novos tons.

É avaliar o institucional/local de ensino, seja escola ou universidade, se apresenta uma boa estrutura, se disponibiliza recursos, como também sua qualidade (ESTUDANTE A).

Serve para a equipe gestora visualizar os pontos a serem reencaminhados. Por meio dela, cada membro da comunidade escolar pode sugerir, verificar o andamento do trabalho e resolver os conflitos manifestados (ESTUDANTE B).

Avalia-se todo o sistema da instituição em todos os seus âmbitos: pessoal, sistêmico, administrativo e físico (ESTUDANTE C).

Concordamos com os estudantes, visto que a AI ocorre quando a instituição avalia a si mesma, com o objetivo de mudar seus rumos. Segundo Souza (2003, p. 63), “essa avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar”. Para tanto, ela visa, para além da interpretação das ações desencadeadas, à definição de prioridades a serem seguidas. Por fim, é formalmente a avaliação do instituído pelo instituinte. Castoríadis (1995) explica que o instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente. O instituído é a forma. Já o conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte.

b) A avaliação coletiva e participativa da instituição, com vistas à transformação

Entre os estudantes em formação, alguns ressaltaram as características de coletividade que são inerentes à AI. Na perspectiva de Lüdke e Sordi (2009), o projeto de avaliação institucional potencializa a adesão dos atores da escola em prol da qualidade, inserindo-os, inclusive, como indutores de reflexões que levem a escola a superar obstáculos e a estabelecer novos desafios com vistas à qualidade. No entanto, a implantação desse nível de avaliação requer espaços para debates e discussão, pois as metas, regras, estratégias são definidas de forma coletiva com a participação de todos os segmentos da escola. Na visão de Bordignon (1995), a AI oportuniza os diversos segmentos da escola a conhecê-la e a ter sobre ela um olhar amplo, contextualizado. Potencializa a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites.

Incorporar novos atores no processo de avaliação da escola e novos ângulos para análise dos fenômenos educativos implica mudança substantiva na forma de conceber a avaliação e, mais ainda, na forma de praticá-la. Isso ocorre, sobretudo, quando se toma a escola e seus sujeitos locais como interlocutores preferenciais para gerar consequências em relação aos dados obtidos. A aprendizagem da participação passa a ser realçada como expressão do reconhecimento dos múltiplos saberes dos sujeitos envolvidos com o projeto pedagógico, devidamente trabalhados, para que não se reproduzam as hierarquias entre eles. Isso potencializaria ações no sentido de celebrar um contrato que

tem uma dimensão social, pois consiste na introdução de práticas de participação e negociação de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromisso para a realização de projectos comuns. No caso da educação pública, a contratualização interna tem como referência o projecto educativo e corresponde à construção social do 'bem comum' que fundamenta a prestação do serviço educativo (BARROSO, 2006, p. 135).

A aprendizagem da AIP implica, assim, revisitar e interrogar como os profissionais da educação têm sido sensibilizados para a questão da avaliação e o quanto se disponibilizam a compartilhá-la com os demais atores sociais. Neste sentido, refletir sobre os processos de formação inicial dos professores é questão imperativa, conforme pontuam os estudantes (2013):

A avaliação é institucional quando dela participam todos os componentes da escola: professores, alunos, pessoal administrativo e a comunidade. O processo de avaliação é como se tirasse uma fotografia e depois analisasse, de forma coletiva todas as facetas nela presentes. Só que isso não fica apenas no nível da reflexão.

São dados também encaminhamentos para a superação dos problemas detectados (ESTUDANTE A).

É a forma de se compreender e assumir a instituição da qual se faz parte (ESTUDANTE B).

Serve para verificar os pontos a serem reestruturados. Os membros da comunidade escolar participam do processo, podem sugerir e acompanhar o andamento do trabalho e resolver conflitos (ESTUDANTE C).

É evidente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações movidas pelo poder. Ao “mexer” nesse poder, em um processo de avaliação da escola, interferimos nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar.

O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação institucional e vice-versa. É a *coavaliação*, como propõe Santos Guerra (2003), isto é, a combinação do processo de avaliação externa, mais voltado aos resultados do processo educativo, com a avaliação interna, centrada na melhoria dos processos internos do trabalho escolar.

A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. Gadotti (2000), referenciado em Bordignon (1995), assevera que a modalidade de avaliação ensino-aprendizagem (resultados) está vinculada à avaliação institucional, pois, para que se conheça a escola, o funcionamento técnico-administrativo, o corpo discente e o docente, é preciso um olhar amplo sobre o que é a instituição relacionada com seu contexto social. Assim, uma modalidade de avaliação se completa com a outra, e a elucidação do contexto escolar reflete nos resultados da avaliação institucional.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Montejano (2006, p. 100), na ação educativa, é imprescindível a reunião dos diversos sujeitos educativos para sistematizar as intenções da escola, os objetivos a serem alcançados, o meio de desenvolvê-los e as formas de avaliação das ações propostas, realizadas ou não e, ainda, daquelas ações que estão por se materializar no processo que nem sempre corresponde ao desejado pelo grupo, pois envolve as surpresas do inusitado. Além disso, institui-se, por meio do PPP, a identidade da instituição de ensino.

Para a autora, o Projeto Político-Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola em um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato e

procurando preservar a visão de totalidade. De modo geral, percebemos que o PPP é um documento que facilita e organiza as atividades da escola, sendo mediador de decisões coletivas que encaminham ações para o futuro, com base na realidade atual. É um planejamento a curto, médio e longo prazos que interfere diretamente na prática diária. Sua concretização efetiva-se no processo de reflexão, exigindo um comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, os estudantes declaram que

A AI está diretamente relacionada com o PP da escola (ESTUDANTE A).

Avalia-se a instituição, o seu PPP e as ações docentes e estruturais (ESTUDANTE B).

Seria aquela voltada para a instituição de ensino, avalia suas ações e projetos, incluindo o PPP (ESTUDANTE C).

Ademais, para Malavasi (2009) há que se considerar que o PPP, por ser um grande acordo coletivo efetivado no interior da escola, é também um instrumento desencadeador de lutas e reivindicações dos diversos segmentos acerca da finalidade da escola, portanto, um instrumento aglutinador. Por meio dele, “a escola se fortalece como unidade educativa quanto mais seus processos internos se solidificam com bases no coletivo, na autonomia e na liberdade” (MALAVASI, 2009, p. 175).

Cabe, portanto, a indagação: quais relações podem ser estabelecidas entre o PPP e a avaliação institucional? Quem nos auxilia nessa resposta é Fernandes (2009), ao explicar que a força do PPP está na possibilidade de integração, na definição coletiva dos princípios e nas teorias da linha da avaliação. O autor nos alerta que sem um projeto norteador, nos tornamos executores de tarefas, sem discutir suas concepções. A avaliação, nesse contexto, passa a ter fundamental importância, pois ela garante a solidez do PPP e se coloca como mediadora do crescimento do nível de participação e do redimensionamento das ações previstas.

Por fim, reafirmamos que a avaliação institucional possibilita o aprimoramento da escola a partir de seus problemas, fazendo com que haja uma construção local, ou seja, todos os sujeitos da comunidade escolar trabalham juntos para construir uma escola de qualidade.

c) Avaliação institucional avalia a qualidade do ensino

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade se alteram no tempo e espaço, especialmente se considerarmos que essa categoria traz implícita múltiplas determinações e inúmeros significados. De acordo com

Dourado *et al.* (1972), a qualidade tem potencial para desencadear falsos consensos à medida que se ancora em diferentes capacidades valorativas.

Segundo Rios (2000), o conceito de qualidade é historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica. Acrescenta ainda que ele é totalizante, abrangente e multidimensional, porque advém de elementos diversos com atributos para qualificar, avaliar e precisar a natureza de um fenômeno.

Para Souza (1999), a avaliação institucional corresponde à resposta dada pela escola às seguintes questões: Qual é nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual é nosso compromisso com os alunos dessa escola, e, para além desses, com a construção de uma escola pública de qualidade? O que entendemos por qualidade? O que significa uma educação de qualidade?

Sabemos que para essas indagações teremos inúmeras respostas, visto estarem articuladas a um conjunto de valores, a circunstâncias específicas, à posição social e às expectativas dos sujeitos, como também a determinados indicadores sociais basilares para aferi-la. Para Oliveira e Araújo (2005), é muito difícil chegar a uma noção de qualidade de ensino. Afirmam que no Brasil, historicamente, a qualidade foi percebida sob três diferentes perspectivas: condicionada pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; relacionada à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, sob a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala, indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, mediante testes padronizados em larga escala. Para os autores, a Constituição Federal de 1988 assinalou para a formalização do Estado de Bem-Estar Social. No entanto, logo após sua promulgação, implementaram-se no Brasil políticas ancoradas na necessidade de redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais, o que acirrou, na educação, as tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários. Surgiu daí a perspectiva da qualidade com base na ideia de eficiência e produtividade, herança do mundo empresarial, em contraponto à ideia de democratização da educação. Citando Gentili (1997), os autores apontam que, na América Latina, o discurso da qualidade é uma contraposição ao discurso da democratização.

Na perspectiva de Bondioli (2004, p. 14), a qualidade é um quesito negociado, “não é dado, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas *a priori* e do alto”. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa e responsabilidade para com ela. A autora atribui à qualidade um caráter negociável e a relaciona à participação, à autoavaliação institucional, ao planejamento

com divisão de responsabilidade e ao comprometimento coletivo. Nesse sentido, a qualidade desejável deve levar em conta as peculiaridades da instituição de ensino. Após essa análise, julgamos que a avaliação institucional é uma opção para desencadear uma reflexão sobre a qualidade educacional.

Há de convir também que, se qualidade é um conceito multifatorial, não pode ter um tratamento unilateral por parte do poder público no processo de definição de índices e padrões de qualidade, na medida em que o instrumento por ele usado, os testes padronizados que constituem os indicadores de qualidade não possuem características contextuais, portanto, são insuficientes para garantir a qualidade. Nesse sentido, a escola precisa organizar-se política e socialmente para demonstrar suas reais necessidades e, assim, contribuir para a definição de políticas públicas mais participativas e rejeitar programas planejados apenas na ótica técnica e econômica, sem considerar o aspecto pedagógico que lhe atribui identidade.

Dessa forma, mesmo considerando a importância da avaliação da qualidade executada pelos governos para assegurar o processo de regulação, não podemos ser coniventes com a prevalência da avaliação externa em detrimento da avaliação interna das instituições, em todas suas dimensões. Esta seria uma forma de combater a classificação, o *ranqueamento* e a exclusão e promover a reflexão situada dos indicadores de qualidade que devem estar voltados para realmente assegurar a qualidade da educação. Vale lembrar também que os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos, constantemente revistos e reformulados, pois as expectativas sociais integram um contexto sócio-histórico.

Nas respostas obtidas dos alunos, a concepção de qualidade não foi posta de forma clara. Então, propusemo-nos a conversar com 30 estudantes, na expectativa de identificar com mais precisão o conceito de qualidade. Entre os estudantes, 57% atribuem a qualidade às condições físicas e à estrutura da universidade; 12%, à existência de laboratórios para a pesquisa; 15%, à nota do Enade; 11%, ao quadro docente e 5%, à gestão participativa.

Como podemos perceber, o conceito não apresenta um significado único, mas diversos, e são definidos conforme o interesse e a necessidade de cada estudante. No entanto, entre os entrevistados, nenhum articulou a falta de qualidade a outros fatores, tais como a inexistência de indicadores⁶⁹ de qualidade internos à instituição, a organização pedagógica dos

⁶⁹ Bondioli (2004) nos esclarece que indicadores são diferentes de padrão de qualidade. Os padrões são normas impostas do alto, às quais devemos adequar-nos; já os indicadores têm significado compartilhado; são, portanto, sinalizações que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados [...].

cursos, a qualidade da formação oferecida pela universidade e a ineficiência do processo avaliativo interno da instituição pesquisada.

Ao serem questionados se participaram, no curso que frequentam, de momentos de avaliação institucional, 67 estudantes, o equivalente a 69%, afirmaram que não participaram de momento algum. Entretanto, 43 deles, ou seja, 31%, disseram que sim e, ao demonstrarem de que forma, apresentaram as seguintes respostas: 29, ou seja, 93,5% dos alunos afirmaram ter participado da avaliação de professores; 6, o equivalente a 19,3%, da avaliação da instituição; 4, o que corresponde a 12,9%, da discussão do Projeto Político-Pedagógico. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) não foi apontada por nenhum deles.

Mesmo assim, obtivemos uma participação dos alunos em relação à avaliação institucional. Talvez esse fato possa ser atribuído à participação deles na avaliação institucional da universidade, por ser uma norma o aluno ter que preencher a ficha de avaliação na *web* para efetivar a matrícula na instituição. Contudo, a maioria reclama de resultados dessa avaliação não retornarem para eles, como também não servirem de parâmetro para mudanças mais significativas nos cursos de Licenciatura.

Ao serem questionados sobre a importância, para sua formação, da participação em momentos de avaliação institucional, 82% responderam ser interessante e 18% não a consideram importante e apresentam suas justificativas, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 21 - Síntese das respostas dos estudantes sobre a necessidade de participação em atividades de avaliação institucional

Você considera necessária para sua formação a participação em atividades de avaliação institucional?	
Não	<p>A avaliação como o ato de medir</p> <p>Descrição</p> <p><i>Não vale nota.</i></p>
	<p>Indiferença</p> <p>Descrição</p> <p><i>Não vai mudar nada mesmo.</i> <i>Indiferente.</i> <i>Perdão! Mas preciso ser sincera, eu não tenho conhecimento dessa avaliação.</i></p>
	<p>O processo de avaliação institucional não é democrático.</p> <p>Descrição</p> <p><i>Não existe espaço nem vontade da instituição para que isso aconteça</i> <i>Não, porque não acredito na participação representativa. Se a universidade existe em função do aluno, por que limitar seu direito de participação?</i></p>
Sim	<p>A avaliação como um processo coletivo de construção</p> <p>Descrição</p> <p><i>É preciso construir juntos as propostas a serem desenvolvidas e não apenas nos colocarmos como executores</i> <i>É importante entender o contexto no qual estamos inseridos e não apenas aceitá-lo, mas também ajudá-lo a construir.</i></p>
	<p>Avaliação como propulsora da qualidade de ensino</p> <p>Descrição</p> <p><i>[...] quando há avaliação, existe a possibilidade de discutir erros e acertos com a intenção de melhorar".</i> <i>Para apresentar, caso necessário, alguma opinião, proposta ou sugestão, no sentido de ter tido uma participação de cunho mais social, no caso, interessante na formação do cidadão.</i> <i>Acredito em processos de apropriação dos sujeitos em relação à esfera política dos espaços ocupados. Este movimento é fundamental para uma formação que não se vive nos livros e nem entre as quatro paredes.</i> <i>Para organizar o trabalho pedagógico de forma democrática.</i> <i>Por ser participativa ela acarreta mudanças significativas no planejamento e na reflexão a respeito da finalidade da instituição.</i> <i>A avaliação traz um entendimento dos pontos negativos e positivos da instituição e auxilia no planejamento das ações para a melhoria da mesma.</i> <i>Para apontar erros e qualidades a fim de melhorar o ensino.</i> <i>Para participarmos e assim, assegurar a qualidade do ensino.</i> <i>São indicadores aos quais devemos nos atentar para continuar ou reformular práticas.</i> <i>Por meio dela, pode-se melhorar o ensino e atender melhor as demandas.</i> <i>Porque através dela podemos repensar nossas práticas e melhorar a qualidade do ensino.</i></p>
	<p>A avaliação institucional como eixo norteador da instituição</p> <p>Descrição</p> <p><i>Através dessa avaliação, a instituição tem material para reorganizar-se e aperfeiçoar-se no desenvolvimento do curso.</i> <i>[...] existe a necessidade de a instituição ouvir as solicitações de seus participantes e explicar o porquê de haver ou não modificações.</i> <i>A gestão da instituição pode tornar-se, por meio da avaliação institucional, mais democrática.</i></p>
	<p>A importância da avaliação institucional na formação do professor</p> <p>Descrição</p> <p><i>É importante participar da avaliação institucional, pois um dia farei parte de uma instituição e preciso saber participar intensamente de seu contexto.</i> <i>Acredito que uma experiência universitária desse porte seria importante para a formação do professor.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora

Nesse quesito, observamos que, entre os estudantes, um número não muito expressivo nega a importância da avaliação institucional. Para justificar sua posição, apega-se aos aspectos do paradigma racionalista, alegando que não vale nota, então, não tem importância. Essa postura foi bastante evidenciada nos alunos de Matemática. Acreditamos

que é por conviverem com a avaliação extremamente técnica e punitiva, como já analisado por nós anteriormente. Eles entendem que avaliar é apenas atribuir valores e mensurar.

Segundo, observamos certa descrença em relação à AI, advinda da forma de gestão adotada na Universidade, organizada por fóruns representativos, não muito democráticos. Nela, a tomada de decisão fica centrada a determinadas instâncias. O pouco envolvimento dos estudantes na gestão e o silenciamento da gestão em relação a eles geram desconfianças e indiferenças que se transfiguram na passividade e na omissão do estudante em participar das discussões realizadas e vão, aos poucos, gerando e alimentando a cultura da indiferença. Daí o questionamento apresentado por um dos estudantes:

[...] eu não acredito na participação representativa. Se a universidade existe em função do aluno, por que limitar seu direito de participação?
(ESTUDANTE A).

d) A avaliação institucional como eixo norteador da instituição e sua importância na formação de professores

Diversos estudos, como o de Lima (2008), apontam a escola como espaço onde interagem e se entrecruzam elementos e sujeitos diversos. Em razão dessa especificidade, para entendê-la, não bastam estudos teóricos, mas, sobretudo, a absorção de suas peculiaridades, o estudo de sua identidade e de suas condições específicas. A escola não é apenas uma instituição constituída de orientações político-normativas; ela é uma organização formada por pessoas que, por meio de suas relações, lhe atribuem especificidades e delineiam sua identidade. O autor defende a recusa que devemos ter ao conhecimento desse espaço pedagógico por meio de análises atomizadas como se se tratasse de um ambiente apartado do contexto macrossocial. Há que desenvolvermos a capacidade de encará-la como uma ação pedagógica organizada e valorizarmos os elementos de mediação por meio da qual ela se constitui, tais como o Estado, os sistemas políticos, a macro-organização escolar, a sala de aula, os grupos de formação, os atores e suas práticas.

Lüdke e Sordi (2009, p. 321), ao analisarem Lima (2008), declaram que “[...] quanto mais a escola se vê pressionada a cumprir metas fixadas de modo vertical e extraterritorialmente, mais os atores tendem a uma certa infidelidade normativa”. As autoras defendem a Avaliação Institucional Participativa – AIP – como catalizadora da energia dos atores como eixo primordial para o redimensionamento da instituição na busca de superação

de seus limites. Segundo o testemunho de um docente em formação, “a avaliação só tem sentido se vivida e produzida pelas pessoas que fazem a escola” e, assim,

não pode ser determinada por Leis, Pareceres elaborados por pessoas que a desconhecem. O que denominam de avaliação, quando imposta de forma vertical, acaba por tornar-se uma invasão (ESTUDANTE A).

Na análise de Freitas (2009), a avaliação institucional da escola é o processo que oportuniza a todos seus autores apropriarem-se e beneficiarem-se dos dados para levantar e analisar os problemas existentes e, ao mesmo tempo, equacioná-los no âmbito de suas competências. Nessa perspectiva, ela deve ser realizada a partir das demandas do Projeto Político-Pedagógico. Mesmo considerando a importância da avaliação externa, entendemos que os resultados da avaliação externa e os indicadores construídos a partir da autoavaliação poderão ser conjugados com vistas a adensar as relações sociais e pedagógicas da instituição. Como afirmam Ludke e Sordi, (2009), os projetos de avaliação institucional

[...] potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive na reformulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites [...] (LÜDKE; SORDI, 2009, p. 32).

A disposição dos estudantes para o envolvimento maior e mais sistematizado com a instituição na qual estudam é evidente. A importância atribuída por eles à AI está confirmada no testemunho a seguir:

Através dessa avaliação, a instituição tem material para reorganizar-se e aperfeiçoar-se no desenvolvimento do curso (ESTUDANTE B).

Averiguamos, pois, que o docente em formação valoriza práticas democráticas e coletivas e tem interesse em tratar da própria realidade e a ela pertencer. Entretanto, mesmo que tenha seu caráter inovador, a AI ainda não se constitui em uma prática efetiva na universidade, que, inclusive, vive no momento atual o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, até agora inexistente. O PPP constitui-se em um documento norteador da AI. É ele que media a reflexão entre os dados referentes à avaliação para as aprendizagens e os provenientes da avaliação interna e externa, com vistas à análise de fatores afetivos, atitudinais, cognitivos e estruturais que interferem nas aprendizagens dos alunos e à reorganização do trabalho pedagógico.

Ao tratarem da importância da avaliação na formação de professores, Lüdke e Sordi (2009) partem da seguinte indagação: que saberes precisam ser acionados para dar a conhecer aos futuros docentes do curso de formação de professores os interesses que tensionam a escola e sua organização interna? Como têm sido trabalhadas (se é que o são) as formas de superação dessa trama — nada inocente — que ocorre nas escolas e que vem naturalizando-se historicamente? Como são sensibilizados para a importância da participação dos diferentes atores sociais na vida da escola?

As autoras afirmam que a formação inicial de professores pode ser um diferencial na inserção dos futuros docentes nas escolas e para a construção de uma nova realidade escolar. No entanto, ao mesmo tempo, lembram-nos do fato de que o professor, durante seu processo formativo, conviver com um conjunto de imposições normativas e com relações verticais, acabará por treiná-los para a passividade, a apatia e a reprodução acrítica das experiências avaliativas. Para modificar esse cenário, apontam alternativas metodológicas a serem utilizadas para o rompimento com essa realidade:

- a) a escola não deve ser apresentada como uma instituição homogênea que tem como única função a reprodução da lógica excludente e retirar dos atores o direito de protagonismo dos projetos educativos;
- b) a avaliação deve ser discutida com os professores ancorada em nova forma de analisá-la, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico;
- c) os professores-formadores devem debater os resultados das aprendizagens dos alunos e, mais do que examinar notas, discutir a mediação pedagógica e os fatores contextuais intra e extraescolares;
- d) o ensino da avaliação não pode restringir-se apenas à descrição teórica, mas ancorar-se na experimentação de outros usos da avaliação como metodologia de aprendizagens;
- e) o estudante em formação precisa saber buscar as evidências que sustentam as informações dos relatórios e assumir a titularidade de discuti-las de acordo com a realidade, de forma contextual e histórica;
- f) a AIP deve constituir-se em um meio de consolidação da participação e deve estar vinculada com um projeto coletivo de educação;
- g) o futuro docente deve saber posicionar-se diante os dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, sem que se resvale para o controle.

Malavasi (2009) entende que avaliar é preciso e que a avaliação pode auxiliar a escola a descobrir novos rumos e a cumprir sua finalidade, mas, para tanto, precisa ser incorporada como prática comum, sistematizada e deve, também, envolver todos os segmentos da escola que, juntos, estabelecerão os princípios da qualidade a ser perseguida. O espaço coletivo da discussão é um lócus importante de formação do docente. Nele, por meio de diálogo e trocas, os docentes podem identificar limites e dificuldades a serem superados e, a partir desse levantamento, podem ser organizados momentos de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida, como também elaborar projetos de intervenções visando superar os limites detectados. A prática coletiva fortalece os docentes e, ao mesmo tempo, desmobiliza ações individualistas que são também individualizantes. Nesse sentido, um estudante declarou que

para que eu seja mais democrático em minha prática pedagógica, devo, primeiramente, exercitar a democracia, o que só será possível por meio da participação (ESTUDANTE C).

Na formação inicial, o estudo teórico e a vivência de práticas de avaliação coletivas podem ser um grande diferencial da formação. Além de um conhecimento sólido, o trabalho compartilhado contribui com o exercício da função formativa da avaliação. No entanto, isso só se torna possível na ação ativa dos estudantes em cenário real, no qual a avaliação se materializa. Tal como asseveram Lüdke e Sordi (2009, p. 325), “da prática pedagógica vivida e discutida dentro de limites históricos que a constroem, outra relação com a avaliação pode nascer nos cursos de formação de professores [...] e o uso mais consequente e ético da avaliação nas escolas em que vierem a atuar”. Essa outra forma de se aprender a avaliação proporcionará aos estudantes melhores condições ético-epistemológicas para agirem, criarem argumentos mais fundamentados e, também, reagirem à verticalização das políticas de avaliação e aos interesses antagônicos que a permeiam.

4.3 A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

A avaliação para as aprendizagens constitui umas das dimensões da prática avaliativa diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Tem como contraponto dialético a avaliação em larga escala e a institucional, porque “se não situarmos a

avaliação no interior das demais categorias deste processo, ela tenderá sempre a ser considerada como atividade de final de processo” (FREITAS, 2009, p. 14). Talvez seja essa atitude que tenha criado historicamente a compreensão de que a avaliação é um processo à parte, o que tem negado seu caráter processual, relacionando-a apenas como nota, mensuração e valor.

Freitas (2003, p. 95) analisa a avaliação das aprendizagens, integrando-a aos objetivos, criando um par dialético objetivos/avaliação. Para o autor, os objetivos “demarcam o momento final da objetivação/apropriação”, enquanto a avaliação “incorpora os objetivos, aponta uma direção”. Os objetivos, mesmo diluídos ou ocultos, estão expressos nas práticas avaliativas. De forma contundente, Freitas (1995) afirma que a “avaliação é a guardiã dos objetivos” (p. 59). Como “o conteúdo e a forma da escola estão aprisionados pelos objetivos”, o par dialético objetivos/avaliação modula o par conteúdo/método, entende Freitas (p. 59). Concluindo sua argumentação, o autor considera ser a avaliação a chave “para compreender e transformar a escola” (p. 144).

Conforme esse autor, a avaliação que ocorre na sala de aula envolve um tripé constituído pelas questões ligadas à instrução (*instrucional*) que objetiva medir o nível das aprendizagens do estudante e verificar os domínios de habilidades e de conteúdos. Normalmente, para contemplar esse aspecto da avaliação são utilizados testes, provas e outras atividades avaliativas. Outro aspecto destacado refere-se à avaliação do comportamento do estudante (*comportamental*). Indubitavelmente, é utilizado para assegurar a disciplina e para manter a ordem na sala de aula. Por último, Freitas aponta os valores e as atitudes (*atitudinal*), como o terceiro aspecto da avaliação, realizada por meio de reprimendas verbais, comentários orais.

No entanto, sabemos que, independentemente das tipologias, a avaliação não está isenta de intencionalidades, pois todo sistema avaliativo se sustenta em determinado projeto social. “Avaliar é sempre tomar posição a partir de um ponto de vista” (FISCHER, 2010, p. 43). Assim como a avaliação, o olhar também não é neutro. Depende daquele que vê, de suas experiências, concepções e valores. Desse modo, qualquer ato avaliativo é passível de erros e equívocos, pois, como Boff (1998b, p. 9) nos lembra, “todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

As fragilidades da avaliação são evidentes também no Ensino Superior. Assim como nos demais níveis da educação, nele também os rituais avaliativos se revestem de atitudes discriminatórias e assumem aspectos contraditórios e incoerentes. Em pesquisa realizada, Chaves (2003) detectou a ausência de critérios avaliativos e a inexistência da

discussão coletiva sobre o processo avaliativo nesse nível de ensino, além da não participação do estudante na discussão do processo avaliativo ao qual é submetido. No estudo, percebeu-se que a ausência de um projeto coletivo concorre para que os professores das diferentes disciplinas avaliem sem unidade de critérios e procedimentos. Como consequência, o discente apresenta nelas desempenhos díspares.

Nessa mesma direção, Villas Boas (2003, p. 84), com base em resultados de pesquisa, observações e relatos de estudantes na disciplina que ministrou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, constatou que, de modo geral, a avaliação para as aprendizagens no curso superior se efetiva por meio de provas e registro dos resultados. Normalmente, são solicitadas atividades como produções de textos, relatórios e desenvolvimento de projetos, trabalhos de campo e outras que, apreciadas pelo professor, são depois devolvidas aos estudantes com representação numérica ou comentários orais. Ao final do período letivo, são tiradas as médias dos números, e a menção final é registrada. Em algumas disciplinas, a frequência, a entrega de trabalho na data solicitada e a participação são utilizadas para o arredondamento das notas e das menções. Com a pesquisa, a autora selecionou quatro aspectos considerados fundamentais na organização do trabalho pedagógico sobre a avaliação no curso de Pedagogia e, por conseguinte, nos cursos de formação de professores, quais sejam: (i) a articulação da avaliação ao trabalho pedagógico; (ii) o entendimento de que estudantes e professores são parceiros na construção do trabalho pedagógico; (iii) a necessidade de se planejar a avaliação; (iv) o tratamento dado à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas e até mesmo em cursos de especialização) e o papel desempenhado pelos exames externos.

Villas Boas (2014), em artigo intitulado “Avaliação da aprendizagem na formação de professores”, declara que “a organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa requer a aprendizagem da avaliação formativa esteja fortemente presente na formação do professor, em seus vários momentos”. A autora destaca ainda que a avaliação informal, a avaliação por colegas e autoavaliação não têm sido objeto de discussão e de vivências no processo formativo do docente. Por fim, defende o uso da expressão *avaliação para as aprendizagens* no lugar de *avaliação das aprendizagens*, explicando que a primeira carrega em si a ideia de movimento, de busca de aprendizagem pelos sujeitos educativos (professor e aluno) enquanto a segunda se ocupa do processo já ocorrido. E encerra, afirmando que a avaliação é aprendizagem.

Calderano (2009), em pesquisa realizada com os concluintes do curso de Pedagogia que já atuavam como professores e com egressos do curso, constatou que o

aprendizado profissional sobre a avaliação se sustenta, prioritariamente, na experiência prática vivida em sala de aula – como alunos dos anos iniciais do Ensino Médio ou da graduação – e não necessariamente pelo que estudaram e aprenderam teoricamente nos cursos de formação. A autora observou que não há uma prática sistemática de discussão sobre os processos de avaliação, e os conteúdos sobre a avaliação não parecem ser objeto de atenção coletiva. Alerta que para modificar a avaliação, é preciso o fortalecimento dos espaços existentes para reflexões mais substanciais, críticas e ativas ao sistema político e econômico para que se reconheçam e respondam às demandas do campo social.

Entretanto, como formar o avaliador para realizar a avaliação escolar? Quais princípios devem nortear o processo avaliativo com vistas à formação de qualidade? Mendes (2006) nos ajuda a responder essas indagações e mostra que a forma como o professor-formador conduz o processo de avaliação repercute significativamente na postura avaliativa de seu aluno. Na busca de resposta às indagações apresentadas, fomos averiguar como os estudantes do curso de Letras, Matemática e Pedagogia entendem a avaliação da aprendizagem e como as compreensões expressas repercutem nas práticas pedagógicas. No quadro 22, buscamos sintetizar essa compreensão do futuro docente e elegemos as seguintes unidades de análise:

Quadro 22 - Síntese do entendimento dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens no entendimento dos estudantes em formação
<p>Avaliação com foco os instrumentos avaliativos</p> <p>Descrição</p> <p><i>Através de provas ou testes, ou então, até mesmo de trabalhos, o professor avalia se o aluno está ou não progredindo no que está sendo ensinado.</i></p> <p><i>Como foi o rendimento do aluno em prova e em apresentação de seminários.</i></p> <p><i>Avaliam-se os conteúdos, geralmente com uma prova.</i></p> <p><i>Avaliação realizada por provas escritas.</i></p> <p><i>São atividades avaliativas.</i></p> <p><i>São provas escritas e práticas.</i></p> <p><i>É voltada para o aluno e avalia suas aprendizagens. Geralmente, é feita uma prova final, ou seja, bimestral ou semestral.</i></p>
<p>Avaliação com foco nos conteúdos</p> <p>Descrição</p> <p><i>Avalia o conhecimento adquirido. É a forma de avaliar os conteúdos desenvolvidos no decorrer das aulas.</i></p> <p><i>Averigua se o que o aluno adquiriu determinado conhecimento e se é capaz de aplicá-lo.</i></p> <p><i>Avalia o conhecimento adquirido num determinado período (ano letivo, semestre).</i></p> <p><i>Avalia o conteúdo que foi ensinado.</i></p> <p><i>Avalia a quantidade de conteúdo assimilado pelo aluno.</i></p> <p><i>O nível de aprendizagem relaciona-se com a compreensão dos educando com o conteúdo aplicado pelo educador.</i></p> <p><i>Avalia-se o conteúdo ensinado.</i></p>
<p>Avaliação com foco nas aprendizagens</p> <p>Descrição</p> <p><i>Avaliação do aluno, individualmente para observar o aprendizado do conteúdo proposto.</i></p> <p><i>Avaliam-se as aprendizagens dos alunos.</i></p> <p><i>Avalia-se o estudante, suas aprendizagens, o professor avalia seu trabalho.</i></p> <p><i>Verificar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno ao longo do curso.</i></p> <p><i>O importante é a aprendizagem e não o resultado em si.</i></p> <p><i>Avalia o que o aluno realmente aprendeu.</i></p> <p><i>É o retorno que o aluno dá, prova se aprendeu ou não.</i></p> <p><i>Está relacionada ao aluno. Deve valorizar a aprendizagem e não o resultado em si.</i></p> <p><i>Mede a capacidade de assimilação por parte do aluno.</i></p> <p><i>Avaliação de tudo aquilo que foi ensinado.</i></p> <p><i>“valia o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no decorrer do curso”.</i></p> <p><i>Avalia-se o que o aluno aprendeu nas aulas ministradas.</i></p>
<p>Avaliação com foco nas competências e habilidades</p> <p>Descrição</p> <p><i>Para avaliar as competências e habilidades dos alunos.</i></p> <p><i>Avalia-se a aquisição de competências e habilidades.</i></p> <p><i>Está relacionada com as habilidades e competências do educando.</i></p>
<p>Avaliação com foco na utilização social dos conhecimentos</p> <p>Descrição</p> <p><i>Entendo esse nível de avaliação para além da apreensão dos conteúdos, podendo ser associado às vivências e a capacidade de conectar o conhecimento com a vida.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora

A aproximação com os sujeitos, no caso os estudantes, confirmou os dados anteriormente detectados e já analisados, tais como: a avaliação como sinônimo de prova; a

avaliação como forma de provar o nível de armazenamento ou acúmulo do conhecimento; o aluno como sendo o único sujeito educativo. Há, no entanto, que considerar o surgimento de narrativas mais amplas e abrangentes sobre a avaliação, decorrentes do entendimento da avaliação como diagnóstico do aprendido e do não aprendido. Contudo, também houve aqueles que vincularam a avaliação na lógica da competência e habilidades e muitos a articularam a instrumentos, como, por exemplo, à prova. Ao serem questionados sobre o que é *avaliação*, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

É observar como foi o rendimento do aluno em prova e em apresentação de seminários (ESTUDANTE A).

É avaliar se os conteúdos foram apreendidos, geralmente por meio de uma prova (ESTUDANTE B).

Realização de provas escritas (ESTUDANTE C).

São provas escritas e práticas (ESTUDANTE D).

É voltada para o aluno e avalia suas aprendizagens. Geralmente, é feita uma prova final, ou seja, bimestral ou semestral (ESTUDANTE E).

Percebemos que, entre os estudantes, prevalece ainda a compreensão da avaliação como medida, com função de testar, examinar e quantificar, dando ênfase aos aspectos cognitivos, à memorização e à verificação de resultados. Luckesi (2002) denuncia que, embora se utilize a expressão *avaliação de aprendizagem*, na educação brasileira prevalece a cultura do exame, que se configura na aplicação de testes e provas, como instrumento de classificação e para a certificação do acúmulo de conhecimentos pontuais. Na verdade, essa concepção de avaliação advém do uso a ela atribuído pelos professores dos cursos de formação de professores.

Em síntese, a avaliação, da forma como está organizada, tem primado pelo ato de colher informações e ordená-las segundo dados quantitativos e menções numéricas, com o objetivo de estabelecer se o aluno foi aprovado ou reprovado, se está apto ou não apto. Essa perspectiva tem sido analisada por diversos estudiosos, entre os quais Bourdieu, ao discutir

violências simbólicas⁷⁰; Foucault, que relaciona o micropoder⁷¹ com o objetivo de controlar, e Freitas, pra quem a avaliação é um instrumento de eliminação e de exclusão social⁷².

Mesmo quando o estudante relaciona a avaliação com as aprendizagens, baseia seus argumentos na lógica do acúmulo e do armazenamento. Esse discurso advém do fato de que a educação brasileira convive há muitas décadas com o conceito de ensino fundado em uma lógica transmissiva – o professor ensina e o aluno aprende. Parte-se do pressuposto de que, no processo educativo, há os que ensinam e os que aprendem, um tempo determinado para essa aprendizagem e um local específico onde deve ocorrer.

De modo geral, apenas dois estudantes relacionaram a avaliação com as competências e habilidades. A discussão sobre a adoção das competências e habilidades na área educacional causa desconforto e polêmica. Para Ropé e Tanguy (1997), as dúvidas quanto a esses termos surgem devido à inexistência de um significado real a eles atribuído. Na área educacional, tendem a equivaler a saberes e conhecimentos, todavia ancorados na perspectiva de preparação e qualificação. Na verdade, os termos *competência* e *habilidades* compõem a denominada *pedagogia da qualidade*, que enfatiza como os procedimentos cognitivos e o aprender a aprender adquiriram relevância na reconfiguração do papel do Estado e nas contradições do capitalismo e sua apropriação no campo escolar. O modelo educacional sustentado na noção de competência assume a prática social de forma acrítica e passiva e a entende como dado histórico e naturalizado. Sendo desvinculado da base material que lhe deu origem e vida, ele não consegue captá-la e realizar a crítica ao processo de atrelamento da educação ao mercado de trabalho e à substituição do termo de igualdade de condições pelo de igualdade de possibilidades (CARVALHO, 2007).

A avaliação, nessa perspectiva, prende-se, pois, ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre

⁷⁰ Através do uso da noção de violência simbólica, ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade (VASCONCELLOS, 2002, s.p.).

⁷¹ Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos (FOUCAULT, 1979, p. 182).

⁷² A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. As razões para tais funções se devem ao fato de que, nesta visão, a sociedade é apresentada como um dado pronto e acabado, devendo a juventude conformar-se a esta (FREITAS, 2010, p. 89).

articuladas, mas reduzidas ao mundo do trabalho, desconsiderando a escola como espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e do trabalho intelectual com referência à prática social. Essa postura é inversa à da avaliação com foco na utilização social dos conhecimentos. Kuenzer (1995, p. 17) argumenta que “a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo”. Desse modo, como declara o estudante em formação, “entendo [...] a avaliação para além da apreensão dos conteúdos, podendo ser associada às vivências e à capacidade de conectar o conhecimento com a vida”.

A avaliação, para adquirir sentido e significados sociais, deve constituir-se em um campo autônomo de discussão e de formas de problematizar a educação, em contraponto “ao modelo positivista que esbatem a complexidade dos processos sociais, culturais e educacionais; a recuperação do valor da subjetividade e a busca de novos sentidos para as políticas e práticas avaliativas” (AFONSO, 2003; ESTEBAN, 2006). Deve também incentivar a investigação, o questionamento constante e o diálogo com a multiplicidade e a particularidade dos sujeitos educativos.

Como as narrativas dos professores de Didática já foram analisadas no capítulo anterior, selecionamos duas delas para aprofundamento da análise, por considerarmos relevantes as ideias nelas apresentadas:

A avaliação das aprendizagens tem historicamente modificado o cenário, onde antes o professor era dono absoluto do saber e o aluno apenas o receptor desse saber, e o seu aproveitamento era constantemente medido. No entanto, apesar de avanços, devemos considerar que ainda temos um longo caminho a ser trilhado em relação a esse nível de avaliação. A avaliação ainda possui traços excludentes e isso mostra a necessidade de maiores investimentos no processo de formação do professor, de modo a oferecer aos estudantes elementos que possam subsidiá-los na compreensão e na superação do modelo classificatório em prol de processos avaliativos daquele que promova a aprendizagem dos estudantes (PROFESSOR B).

Novamente, a avaliação é anunciada como categoria pedagógica da formação. O professor entrevistado, embora anuncie mudanças na forma de organização dos processos avaliativos, ao mesmo tempo denuncia os traços excludentes que nela permanecem. E, por último, nos alerta quanto à necessidade de outras narrativas da avaliação nos cursos de formação de professores. Segundo Freitas e Fernandes (2007), para a construção de uma sociedade mais igual, é basilar que a formação e a docência busquem indagar e superar a prática da cultura seletiva e excludente, segregadora e classificatória, e as práticas avaliativas sentenciadoras da impossibilidade. Nesse sentido, defendem a proposição da avaliação na proposição da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade coletiva.

No entanto, temos que fazer um contraponto à declaração do professor entrevistado. Estudos realizados na área da formação revelam que, mesmo com os avanços, a maioria dos cursos de formação tem suas bases teóricas e práticas da avaliação centradas na classificação e na função somativa da avaliação (GATTI; NUNES, 2009; SORDI, 2009; CALDERANO 2009). Isso é retratado na importância atribuída à prova como instrumento de avaliação e à nota como medida de aprendizagem. O professor B está certo: *devemos considerar que ainda temos um longo caminho a ser trilhado em relação a esse nível de avaliação.*

Essas convicções se confirmam na narrativa do Professor D ao desabafar sobre o desconforto que sente quanto à avaliação, alegando não ter tido uma formação aprofundada sobre o tema:

Eu não gosto de avaliação, em primeiro lugar. Ela me causa um desprazer, um sentimento de julgar as pessoas por medidas muito imperfeitas, muito superficiais, centradas apenas no domínio do conteúdo. Então, isso me faz sentir mal, por isso eu não gosto de avaliação. Ao mesmo tempo eu não tive uma formação em avaliação muito aprofundada. Tive apenas uma ou duas disciplinas de avaliação no curso de PhD em que você luta para apreender conteúdos em uma língua estrangeira (Universidade Estadual da Pensilvânia). Essas duas disciplinas ou uma, não me lembro mais, fizeram com que eu percebesse que avaliar não era apenas dar nota. Até então, inclusive como professora que fui antes do PhD, o meu conceito de avaliação era esse, provas para memorização e reprodução do conteúdo e uma nota a ser dada por essa habilidade de reproduzir e memorizar o conteúdo (PROFESSOR D).

Primeiramente, entendemos que avaliar é um ato complexo; no entanto, a avaliação faz parte do processo educativo e contribui, se devidamente utilizada, de maneira significativa para as aprendizagens, tanto do professor como do aluno e para a recondução do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Pelo realce dos saberes da avaliação, os cursos de formação podem investir não só na qualidade da formação, mas também na melhoria das escolas e das aprendizagens dos estudantes da Educação Básica. Como nos fala Wchowicz (2006), poderíamos mudar nossa relação com a temática *avaliação* se transformássemos a cultura da avaliação em cultura da aprendizagem. Para tanto, a avaliação não pode prender-se a apenas atribuir valor ao que está sendo avaliado, mas também ao processo de “criação de sentidos”,⁷³ e esse processo jamais pode ser mensurado.

⁷³ “[...] uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal. Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem e a compreensão verdadeira só

Segundo, se o professor não sabe avaliar, como será capaz de ensinar a avaliar? Se o profissional identifica suas limitações, porém não dialoga com seus pares e não convive com a possibilidade de debates mais orgânicos e intensos sobre a avaliação, como superar suas fragilidades e melhorar sua atuação como professor-formador? Como reagir a essa situações?

Entendemos a importância do acesso ao conhecimento e às práticas avaliativas dos níveis de avaliação. No entanto, ressaltamos que tais níveis devem estar articulados entre si, pois se completam: a avaliação para as aprendizagens está vinculada à avaliação institucional e, por conseguinte, à avaliação em larga escala. Se não houver integração entre os três níveis de avaliação, tendo como referência a avaliação formativa, seus resultados aparecerão como “algo externo ao processo de ensino-aprendizagem e como um procedimento cujas funções são de natureza mais certificativa e seletiva e menos para ajudar os estudantes a aprenderem e a desenvolverem suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 89).

Freitas (2009) afirma que, no Brasil, convivemos com duas tendências referentes à avaliação. Uma delas quer tornar a avaliação de sistema um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola, como se um instrumento externo fosse suficiente para realizar essa tarefa. A outra tem tentado enviar para a escola os resultados para que sejam analisados pelos professores, alunos e gestores, com vistas à melhoria das práticas de ensino e de aprendizagens. A avaliação em larga escala tem sua importância para o monitoramento das políticas públicas, mas os resultados dessa avaliação só passam a ter significado quando encaminhados para a escola, como subsídio para a discussão coletiva e dentro da avaliação institucional. Assim, poderão ser validados e utilizados como referência para a tomada de decisões.

Segundo Belloni (2003, p. 94), a avaliação de sistema é um importante instrumento, “porém ela sozinha não melhora nem aperfeiçoa nada”. No entanto, sabemos que atualmente a avaliação tem levado para a escola um conjunto de informações que, pouco exploradas, não chegam à sala de aula e muito menos ao processo de ensino-aprendizagem do aluno. Tal constatação evidencia a falta de integração existente entre os níveis de avaliação, como também o despreparo do professor para realizar a interlocução entre eles.

ocorrem então através dessa interação, não senão essa interação, ou seja, são criação dos sentidos” (MEIRIEU, 1998, p. 54).

No que se refere à integração dos três níveis de avaliação, Dalben e Sordi (2009, p. 150) afirmam que a avaliação institucional cumpre o rico papel de mediadora do processo, visto que se posiciona entre a avaliação em larga escala e a avaliação para as aprendizagens. Para as autoras, é esse nível de avaliação que permite ao coletivo da escola não só interpretar os dados fornecidos pela avaliação, mas também confrontá-los entre si e com os outros que já temos disponíveis nas escolas ou que entendamos ser necessário produzir. A avaliação é uma via de mão dupla e, parafraseando Freire (1996), na afirmativa “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25), defendemos que é avaliando que se aprende a avaliar, pois a “avaliação é aprendizagem: enquanto se avalia, se aprende” (VILLAS BOAS, 2008, p. 11).

Sob esse entendimento, a seguir, buscaremos identificar as interlocuções estabelecidas entre esses níveis no processo formativo do docente, em três diferentes dimensões: primeiramente, procuramos averiguar as interlocuções que se efetivam entre os níveis de avaliação nos documentos norteadores da formação de professores – LDB, Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade pesquisada, Projetos Acadêmicos do curso de Letras, Matemática e Pedagogia, ementa da disciplina de Didática e das que tratam sobre a avaliação. Segundo, procuramos identificar no discurso sujeitos educativos: estudantes, professores, coordenadores de curso os indícios das interlocuções estabelecidas. E por último, buscamos, no cotidiano da sala de aula, identificar possíveis diálogos entre a avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala.

CAPÍTULO 5 - A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO NAS DIMENSÕES NORMATIVA, NÃO NORMATIVA E PRÁTICA

Neste capítulo buscaremos identificar a tessitura das interlocuções entre os níveis de avaliação: das aprendizagens, institucional e em larga escala na dimensão normativa (Leis, Decretos, Pareceres, Diretrizes, Planos de Curso, Ementa das disciplinas); na dimensão não normativa descritiva (conceito de avaliação em seus três níveis, segundo a fala dos sujeitos) e na dimensão prática (as vivências e experiências da aprendizagem sobre a avaliação).

A partir dessas interlocuções, procuramos também identificar as contradições e os conflitos que geram e são gerados no movimento que se efetiva, considerando os indicadores da realidade como construções ideais, históricas, que não podem ser tomadas como inquestionáveis e definitivas. Entendemos que a avaliação se insere na formação de professores como uma atividade social, levando em conta as exigências da prática (problematização) e da teoria (marcos teóricos). Como nos ensina Freire (1997), a prática docente crítica envolve o “movimento dialético, dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, porque os sujeitos envolvidos nessas práticas são “epistemologicamente curiosos” e, por estarem “pensando criticamente”, a prática de hoje ou de ontem pode melhorar sua própria prática. Em virtude da sua complexidade, a compreensão da avaliação exige o entendimento das situações historicamente situadas e não pode abrir mão do estudo exaustivo dos fatos e de suas condições específicas.

Parte-se da premissa de que todo conhecimento teórico se articula aos saberes da prática, ao mesmo tempo significando-os e vice-versa, sendo essa relação um ato que se supera continuamente, gerando novos conhecimentos e outros significados inéditos. Assim, buscamos averiguar, no interior da organização do trabalho pedagógico, como se efetiva a mediação entre o conhecimento da avaliação e a realidade onde ela se materializa.

Advogamos que o processo formativo do professor deve considerar a complexidade e os conflitos implícitos na avaliação e que as aprendizagens sobre ela, nesse percurso, sejam fundamentadas em princípios epistemológicos e em vivência de práticas avaliativas que permitam ao docente considerá-las como possibilidades avaliativas em sua prática profissional.

5.1 DIMENSÃO NORMATIVA DA AVALIAÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)⁷⁴, a dimensão normativa refere-se a documento que estabelece normas jurídico-legais e político-administrativas, diretrizes ou características para atividades ou seus resultados. Para Policarpo Júnior e Melo Rodrigues (2010), a educação, diferente de outros campos científicos, é um campo de saber e de prática que não pode subsistir sem a admissão de sua normatividade. “Essa dimensão é, portanto, algo cuja expressão não consiste apenas em descrever aquilo que é, mas exige também admitir uma direção para aquilo que deve ser” (p. 1).

Para Freitas (2009), com a reforma, o Estado brasileiro revisitou a dimensão normativa da avaliação, estabeleceu novas tessituras das dimensões pedagógicas e educativas da ação estatal, assumiu a descentralização e passou a ter a avaliação externa e em larga escala como uma importante ferramenta do controle centralizado. A autora afirma que, nesse movimento, o Estado-educador se manifestou e operou como Estado-avaliador, e assevera que, nesse contexto, a avaliação “[...] passou a ser uma das mediações imprescindíveis e valorizadas num planejamento cuja conformação tem-se dado [...] na/pela relação entre âmbitos internacional, nacional e local [...]” (p. 140). Assim, o Estado-avaliador firmou-se e ascendeu “[...] pelo rearranjo institucional e administrativo estratégico para que o projeto de modernização conservadora da sociedade brasileira lograsse ser hegemônico no País” (FREITAS, 2009, p. 148).

No Brasil, a implementação das políticas neoliberais na educação data de 1980, com intensificação de seus propósitos na década de 1990. De acordo com Dourado (2007), a consolidação do processo de reforma do Estado e gestão, a partir dessa década, teve como implicação uma minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas e educacionais que se efetivaram com a promulgação da LDB, quando a avaliação educacional ganhou significativo destaque. As evidências estão ao longo de seus 92 artigos, nos quais o termo *avaliação* aparece 23 vezes (CURY, 1997). No tratamento dado à avaliação, aborda-se desde a avaliação do rendimento escolar até a avaliação de sistemas de ensino. No entanto, não ficam claramente estabelecidas nem previstas as articulações entre as avaliações

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.abnt.org.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

realizadas nos diferentes âmbitos: Estado, Municípios, escola e sala de aula. De fato, no decorrer do texto da referida Lei, a impressão que se tem é que os níveis de avaliação devem coexistir, mas sem estabelecerem diálogo entre si.

O Parecer CNE/CP 9/2001 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP) em cursos de nível superior, licenciatura, de graduação plena – determina a avaliação como uma das ações para assegurar a qualificação profissional dos professores. No entanto, ela vem atrelada à lógica das competências e habilidades, como também a da certificação. No documento, a avaliação é apresentada como parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita: a) diagnosticar lacunas a serem superadas; b) aferir os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas; c) identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Como afirmado anteriormente, a perspectiva de formação ancora-se na formação assentada no desenvolvimento de competências profissionais. Nessa perspectiva, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação. Tem, ainda, a finalidade de certificar sua formação profissional. O documento destaca que a avaliação não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor suas necessidades. Ainda reforça que, para tanto, é primordial que o estudante em formação conheça os critérios utilizados, analise os resultados e os instrumentos de avaliação e que pratique a autoavaliação. Por fim, descreve que o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto e acrescenta ainda que os instrumentos de avaliação só cumprem sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos (CNE/CP 009/2001, p. 33-34). De fato, o que ocorre nos cursos de formação fica bem distante do determinado. Nas licenciaturas convive-se com um idealismo perceptível em suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida (GATTI, 2009, p. 39).

Nesse sentido, no Art. 5º, as Diretrizes anunciam que o projeto pedagógico de cada curso levará em conta que “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (CNE/CP 009/2001, p. 40).

As leis configuram-se em representações das intencionalidades humanas e muitas vezes não refletem a realidade ou não estão nela refletidas. Se não houver um trabalho

integrado entre o mundo legal e o real, as leis tornam-se estéreis, pois elas não asseguram, por si só, mudanças na materialidade dos fatos. O que se defende sobre a avaliação não se reflete no percurso da formação do docente, na qual a avaliação, pelo contrário, tem mais para responder as demandas burocráticas e atribuir notas ao estudante em formação. Já no que se refere à interlocução entre os níveis, fica determinado que

A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.

A autorização para o funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores deve ser realizada em *locus* institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e ou ao exercício profissional de professores para a Educação Básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento (CNE/CP 009/2001, p. 50-51).

E, por fim, o Art. 8º determina que as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III. incidentes sobre processos e resultados (CNE/CP 009/2001, p. 65.)

Novamente, emergem as incoerências entre o previsto e o feito. A avaliação sobre os conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio parece querer esconder, por trás do determinado, a realidade contraditória que se evidencia nos cursos de formação. Nestes parece que apenas o aluno é avaliado e que os demais elementos pontuados ficam a depender das avaliações do curso, que não se têm revestido em uma avaliação realmente relevante para a melhora do processo de formativo do docente.

Outra contradição que permeia os cursos de Licenciatura é o distanciamento que eles mantêm com a educação básica. A interlocução entre esse lócus fica restrita aos documentos nacionais ou a recortes curriculares fragmentados e descontextualizados de uma proposta de formação mais ampla.

Além do mais, muitas críticas são tecidas às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Por exemplo, Freitas (2002) sustenta que o processo de elaboração do referido documento foi desencadeada pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, com um forte intento de adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas do mercado, à sombra da necessidade de regulação originária das mudanças ocorridas no âmbito das sociedades capitalistas. A autora afirma que, para assegurar a regulação e o controle do trabalho docente e a produção da formação, são implantadas medidas verticais e pontuais, tais como o processo de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores.

A autora considera ainda que sob a lógica das competências a formação de professores foi reduzida “às práticas individuais, à dimensão técnica, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (FREITAS, H. 2010, p. 1215). Ela destaca como mais preocupante o fato de que, com a implantação de testes nacionais para averiguar o rendimento do aluno, a qualidade do professor tenha ficado submetida ao desempenho do aluno. Concordamos com a autora, pois o que se evidencia é que a cada divulgação dos resultados das avaliações em larga escala (SAEB, ENEM, entre outros), veiculam-se pela mídia as análises mais diversas; no entanto, têm um ponto comum: o foco na culpa e responsabilidade do professor pelos referidos resultados. Contudo, repudiamos o entendimento de que a qualidade da escola pública e da formação do professor possa ser conferida tendo como base única o rendimento dos alunos ou um índice como o IDEB.

Ademais, afirma-se também que se pretende avaliar não

só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e o reforço de que a avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira (CNE/CP 009/2001, p. 40).

Todavia, o previsto está muito distante do que é realmente praticado. A avaliação realizada nos cursos de Licenciatura está longe de alcançar tal propósito. Ao analisarmos os

Projetos Acadêmicos dos cursos, evidenciamos que as intencionalidades não se concretizam na prática pedagógica dos cursos, nos quais a avaliação mantém fortes evidências de cunho conservador e tradicional. Na verdade, o que ocorre é um grande descompasso entre o que se pretende e o que se faz.

Acrescentam-se às críticas o contraponto ao conceito de simetria invertida⁷⁵, sustentado na coerência entre a teoria e a prática. A simetria invertida refere-se ao fato de que o futuro professor deve ser preparado em um lugar similar àquele em que irá atuar. Esse entendimento anuncia que as experiências vividas no processo formativo devem ser condizentes com o que se espera em sua atuação como docente (MELLO, 2000). No entanto, Oliveira e Bueno (2013), em um artigo intitulado “Formação às avessas: problematizando a *simetria invertida* na educação continuada de professores”, chamam a atenção para alguns impasses que permeiam a referida coerência entre o que se faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão. O estudo é realizado por meio do acompanhamento de quatro alunas em processo de formação. Nele, as autoras constataram que as professoras iriam ensinar de forma distinta ou até oposta das experiências obtidas na formação e que avaliariam seus alunos de forma totalmente diferente da forma como foram avaliadas.

Segundo Barbosa (2011), o exemplo do professor-formador é o ponto principal da constituição docente, porém os estudantes não podem aprender discursos inovadores sobre a avaliação se convivem com a avaliação tradicional, com a ausência de discussão sobre os critérios adotados e a metodologia utilizada. De modo geral, averiguamos total incoerência entre a abstração teórica da avaliação e as práticas avaliativas vivenciadas no Ensino Superior. Ademais, o previsto em termos normativos não se reflete em práticas e experiências consolidadas.

Referendadas nas DCN, partimos para a análise do tratamento dado à avaliação nos documentos das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (2003). Esse documento foi elaborado pela comissão instituída em outubro de 2002 para coordenar o processo de reforma curricular das licenciaturas e elaborar as diretrizes para os cursos da Universidade. Com base nos documentos elaborados pelo Grupo Permanente de

⁷⁵ “[...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor” (CNE/CP 009/2001, p. 30).

Acompanhamento das Licenciaturas (GPAL) e na própria legislação em vigor, a Comissão iniciou seus trabalhos tomando conhecimento do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia em vias de implantação, da Proposta de Reforma Curricular do Curso de Letras e da Proposta da área de Psicologia na Formação dos Licenciandos (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA, 2003).

No documento em questão, a avaliação não é uma temática muito presente. Pelo contrário, não é abordada de forma específica e nem merecedora de maior atenção. O termo *avaliação* é citado em três condições bastante específicas: a) como o tema componente do núcleo comum da formação, que inclui, além da formação disciplinar específica, elementos de formação geral do educador e de formação didático-pedagógica, compreendendo diversos conhecimentos, entre os quais a avaliação da aprendizagem; b) como um tema da formação técnico-pedagógica, com o objetivo de propiciar o conhecimento e as práticas de métodos e técnicas de ensino da área disciplinar, bem como atividades voltadas para a pesquisa sobre as mesmas, por meio de laboratórios, oficinas, metodologias específicas, projetos, entre outros, em comunidades escolares e fora do ambiente da escola; c) nas condições fundamentais de implementação das diretrizes: “a reativação da orientação acadêmica e da coordenação estritamente pedagógica como efetivos instrumentos de gestão curricular, além da avaliação institucional como mecanismo de desenvolvimento organizacional” (p. 12).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade têm como objetivo orientar a elaboração do Projeto Acadêmico (PA) de cada um dos cursos de Licenciatura. Nesse sentido, anuncia que o projeto institucional de formação profissional de professores da Educação Básica, que se almeja implantar na Instituição deve expressar de que maneira pretende desempenhar sua função social na formação de profissionais na área de educação. Dessa forma, a definição da concepção, dos princípios e dos referenciais sobre a avaliação e a organização do processo avaliativo passa a ser delegada aos cursos que deverão contemplar esses aspectos em seu projetos acadêmicos.

Nesse sentido, na busca por informações mais precisas sobre o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação, realizamos a leitura e a análise dos Projetos dos cursos de Matemática e Pedagogia, visto o curso de Letras não ter Projeto Acadêmico.

Frente à inexistência do PA no Curso de Letras, buscamos as informações pretendidas por outras vias. Entramos, então, em contato com a coordenação e, devido à impossibilidade de agendamento, comunicamo-nos com a Secretaria do curso, que prontamente nos enviou os dados, informando-nos que: a) avaliação do Curso de Letras-Português constitui processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo; b) o

referido curso tem participação significativa e regular no ENADE, obtendo notas de avaliação bastante satisfatórias; c) os resultados das avaliações externas (principalmente o SINAES) são objeto de análise em vários segmentos da instituição, desde a Comissão Própria de Avaliação (CPA) – no âmbito da Reitoria – ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) – no âmbito do curso; d) o NDE de cada habilitação é composto por docentes do quadro permanente nas três áreas de conhecimento que constituem a base dos cursos: língua materna, língua estrangeira e literatura; e) os resultados das avaliações são também apreciados pelo Colegiado de Graduação, que se reúne mensalmente – e é constituído pela Direção do Curso (que preside o Colegiado), Coordenadores de Graduação (de todas as habilitações), Chefes dos Departamentos que formam o Instituto de Letras e um representante discente – geralmente membro da diretoria do Centro Acadêmico; f) a oferta de disciplinas (incluindo adequação de espaço físico e disponibilidade de material audiovisual e uso de tecnologias aplicadas à educação), bem como o desempenho docente são avaliados por meio de questionário eletrônico, respondido semestralmente pelos discentes – à época da matrícula via *web* – com relação às disciplinas que cursaram no período anterior. Os resultados dessa consulta eletrônica são contabilizados pelo CESPE/[...] e encaminhados semestralmente aos Departamentos, que os remetem aos docentes, como forma de autoavaliação. Os Colegiados também têm a função de debater os resultados da unidade acadêmica nesses aspectos.

Quanto aos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem da Instituição pesquisada, afirma-se que o sistema de avaliação do curso se baseia no disposto nos artigos 122 a 124 do Regimento Geral da Instituição⁷⁶. Percebemos que, pelo menos no

⁷⁶ Art. 122. As menções atribuídas ao rendimento acadêmico do aluno em disciplina e sua equivalência numérica são as seguintes: SS (9,0 a 10,0); MS (7,0 a 8,9); MM (5,0 a 6,9); MI (3,0 a 4,9); II (0,1 a 2,9); SR (0,0)

§ 1º A divulgação das menções faz-se pelo número de matrícula dos alunos, sendo vedada a divulgação nominal.

§ 2º O aluno tem o direito de solicitar a revisão da menção que lhe for atribuída em uma disciplina, fundamentando o seu pedido.

§ 3º Ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão cabe regulamentar o processo de revisão de menção, de forma que a avaliação do mérito se encerre no âmbito da Unidade Acadêmica responsável pela disciplina.

Art. 123. É aprovado na disciplina o aluno que obtiver menção igual ou superior a MM.

§ 1º É reprovado na disciplina o aluno que:

I - comparecer a menos de 75 (setenta e cinco) por cento das respectivas atividades curriculares, com a menção SR;

II - obtiver menção igual ou inferior a MI.

nível das intencionalidades, ocorre a interlocução entre a avaliação em larga escala, nas ações descritas, a aferição da análise dos resultados obtidos pelo colegiado da graduação e também no retorno do resultado da avaliação dos docentes.

Como base no exposto, evidencia-se nas intencionalidades, expectativas de se manterem algumas interlocuções entre os três níveis de avaliação. Embora avançadas e teoricamente corretas, averiguamos por meio do diálogo com os estudantes em formação que as condições pedagógicas concretas não correspondem ao prescrito. Contrariamente ao descrito, a avaliação para as aprendizagens centram-se em provas, resenhas e seminários. Não ocorre a avaliação do curso de forma sistematizada nem existe organicidade e participação ativa dos sujeitos educativos no processo.

Evidenciamos, na narrativa dos coordenadores e estudantes, contraposições ao afirmado, quando disseram não terem acesso aos resultados da avaliação em nível institucional. Inclusive, identificamos resistência a esse nível de avaliação na declaração do coordenador que declarou desconsiderá-la por entender que os estudantes não têm condição técnica nem qualidade pedagógica para avaliar o professor-formador.

Se a avaliação institucional é aquela que os alunos fazem, eu não acredito nisso. Primeiro porque eu acho que eles não têm condições de nos avaliar.
(COORDENADOR 2).

Entendemos que tal compreensão advém da centralidade histórica dos processos avaliativos nas mãos do professor e do pouco espaço atribuído aos estudantes na organização gestacional da escola. Como afirma Calderano (2009, p. 92), “os estudantes sempre foram vistos como pessoas atendidas na escola e por isso a elas deviam submissão, obediência e disciplina”. A autora afirma que o olhar hierarquizado tirou do estudante, paulatinamente, a possibilidade de apontar suas escolhas. Infelizmente, com isso a escola perdeu seu melhor aliado (CALDERANO, 2009). A avaliação da aprendizagem do curso está referendada no Regimento Geral da Instituição pesquisada. No citado documento, ocorre uma relevante predominância do aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, além da importância

Art. 124. Ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão compete normatizar a atribuição das menções finais por disciplina, uma vez cumprido o respectivo programa, de forma a refletirem:

I - a assimilação progressiva de conhecimentos pelo aluno, avaliada em provas e/ou outras tarefas exigidas ao longo do período letivo;

II - a capacidade adquirida pelo aluno de aplicar os conhecimentos em trabalho individual.

exacerbada do julgamento, da mensuração e da regulação das aprendizagens. A dimensão técnica da avaliação se sobrepõe à formativa.

Diferentemente do curso de Letras, o curso de Matemática possui o Projeto Acadêmico do curso que, inclusive, passa, neste momento, por um processo de reformulação. O Projeto em vigor foi instituído no dia 26 de maio de 2011. Nele, a avaliação é abordada em diferentes dimensões, sendo elas:

a) **sistemas de avaliação do docente pelo discente** - a avaliação do processo de ensino é feita em cada turma mediante o preenchimento de questionários pelos estudantes. Nesses questionários são avaliados a infraestrutura relacionada à disciplina, o desempenho do professor e o desempenho dos próprios estudantes. O resultado do questionário de uma dada turma pode então ser comparado com o resultado médios das diversas turmas daquela disciplina e pode ser utilizado por cada professor e também pela coordenação de graduação para se identificar problemas no processo de ensino e se buscar as soluções mais adequadas.

b) **sistemas de avaliação do processo de aprendizagem** - a avaliação do processo de aprendizagem é definida por cada professor, através de um plano de ensino que deve ser apresentado no início do semestre aos estudantes [...] Cada uma das avaliações definidas pode ser desdobrada em outras avaliações, como provas, testes, listas de exercícios e portfólios.

c) **sistemas de avaliação do projeto do curso** - um sistema de avaliação está sendo desenvolvido pelo Decanato de Graduação da [...], através da Comissão Própria de Avaliação, e deverá contar com a participação do Departamento de Matemática.

Como podemos observar, os níveis de avaliação são tratados de forma clara e precisa. No entanto, não conseguimos perceber a previsão de ações que venham fomentar a integração entre eles. Averiguamos na análise realizada que, embora apresente bases conceituais sólidas em suas proposições, prevalece ainda, no contexto da avaliação, o caráter quantitativo. Mesmo possuindo um documento norteador para a organização do trabalho pedagógico, as narrativas obtidas denunciam prevalecer a autonomia e a singularidade dos professores na definição das normas e dos critérios de avaliação. Historicamente, a natureza e a especificidade da área tornaram a avaliação na Matemática extremamente tradicional. A rigidez que a permeia trabalha mais em prol da reprovação e do insucesso do que das aprendizagens.

No **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**, a avaliação assume uma tríplice dimensão: a) avaliação dos processos de aprendizagem; b) avaliação do Curso em seu conjunto, privilegiando a propriedade com que se desenvolve o fluxo curricular com seus requisitos de desempenho, de orientação, de suporte gerencial; c) avaliação da FE como espaço institucional no qual ocorrem os eventos e processos formativos.

A avaliação é concebida como inseparável e inserida no ato de aprender e ensinar, é uma construção ao longo de todo o processo. É apresentada como indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas. Já a autoavaliação é um meio particularmente interessante de participação e de implicação do educando e do educador no ato educativo. No PA ressalta-se que, do mesmo modo que existem inúmeras diferenças entre os indivíduos, é possível detectar e aproveitar estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação assume o imperativo de variabilidade de formas e momentos até se tornar uma ação sistemática e permanente de verificação de potencialidades e dificuldades de aprendizagem. Além do mais, ressalta-se que a avaliação mais condizente com essa proposta curricular que advoga as múltiplas inteligências de todo ser humano é a formativa. Nesta perspectiva, os aspectos emocionais, sociais e éticos terão peso ao lado dos aspectos tipicamente cognitivos, intelectuais e racionais. E por fim, em correspondência à simetria invertida, sublinha o entendimento da avaliação como um processo contextualizado. Nesse sentido, o aproveitamento do formando deve refletir as respostas dadas por ele às situações encontradas no Curso, bem como aquelas trazidas por ele de sua realidade imediata. Para tanto, a avaliação é considerada como aquela que facilitará a interpenetração do espaço de estudo com o mundo da atividade profissional, de maneira que o formando se aproxime cada vez mais das condições reais de vida e de trabalho e se sinta confiante na preparação que o Curso lhe proporcionou (**Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**, 2002, p. 18).

No cotidiano do curso, esse propósito está muito distante do previsto. Contrariamente ao afirmado, os dados apurados revelam pouca articulação entre a avaliação realizada no curso e os referenciais da Educação Básica, o que pode ser conferido a seguir.

Em relação aos coordenadores, procuramos, na entrevista realizada, identificar como eles percebiam as possíveis articulações entre os saberes abordados nos cursos de Licenciatura com os referenciais da avaliação na Educação Básica. Nesse quesito, para 50% dos coordenadores, essa interlocução não é realizada no decorrer do curso de formação, o que pode ser aferido nos depoimentos abaixo:

Não, acho que o curso de Pedagogia não tem a Educação Básica como referência da formação. Porque o currículo, o Projeto Acadêmico do curso já menciona, logo nos textos iniciais, que ele não vai formar nem o especialista e nem o generalista. Ele fica no meio do caminho. Não temos clareza do perfil do profissional que queremos formar (COORDENADOR 4).

A análise do depoimento do Coordenador 1 nos remeteu à antiga e, ao mesmo tempo, atual discussão sobre o perfil do professor que se pretende formar, como também aflora os

conflitos das posições teórico-metodológicas, políticas e epistemológicas relativas aos cursos de Licenciaturas. O coordenador de um dos cursos de Licenciatura afirma que sim, o referencial da Educação Básica é considerado na formação, e apresenta a seguinte argumentação:

Eu acho que sim. Na regência, a gente usa muito os PCNs da Educação Básica. [...] Mas, na verdade, a articulação com a Educação Básica ocorre só na disciplina de Regência, nas demais não (COORDENADOR).

Observamos, portanto, que o depoimento expõe certa ambiguidade na compreensão da relação entre a formação de professores e os referenciais da Educação Básica, visto que, ao mesmo tempo em que afirma ocorrer essa articulação, o coordenador declara que ela se efetiva apenas na disciplina de Regência ou Estágio. Ou seja, ela não permeia todo o curso e fica centrada em uma disciplina específica das práticas pedagógicas. Outro agravante no impedimento dessa possível articulação encontra-se na constatação de que, infelizmente, muitos dos professores que atuam nos cursos de formação de professores na universidade, por não terem vivência na escola de Educação Básica ou por traduzirem-na teoricamente, não têm sequer uma visão razoável desse espaço educativo.

O mesmo questionamento em relação às articulações dos saberes da avaliação com os referenciais da Educação Básica foi apresentado aos professores. Nesse ponto, observamos pontos de vista distintos. Alguns convergentes e outros divergentes. Entre os entrevistados, 71% afirmaram ocorrer a integração entre o processo de formação de professores e a Educação Básica, porém, pelas argumentações apresentadas, tornaram-se perceptíveis as diferentes bases conceituais de sustentação de suas opiniões. A partir da fala de 30% dos entrevistados, percebemos que a articulação entre esses espaços educativos ocorre apenas na dimensão documental ou normativa, conforme ilustrado no depoimento a seguir:

Sim, eu recorro às concepções sobre a avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Documento referencial da Conferência Nacional da Educação - CONAE, no Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PROFESSOR C).

Com base nos depoimentos, percebemos que a articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica se encontra restrita aos documentos nacionais ou a recortes curriculares que acabam por reduzir os fundamentos epistemológicos na formação do docente.

Contrários a essa posição, 14% dos professores entrevistados afirmaram categoricamente que nem os referenciais da Educação Básica e muito menos os da avaliação desenvolvida nesse espaço servem de eixos norteadores da organização pedagógica de suas

disciplinas, argumentando que a organização pedagógica do curso não oportuniza essa articulação:

Não, pois a organização pedagógica e administrativa do curso não proporciona esses espaços de integração (PROFESSOR B).

No entanto, 66% dos professores afirmaram que sim, os referenciais da Educação Básica constituem a base da formação, argumentando que:

[...] formamos professores não só para as séries iniciais, mas também para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Então, toda a formação e toda a informação e construção do que nós vamos aprendendo ali tem que estar voltada para a Educação Básica como um todo e não apenas para as séries iniciais [...] (PROFESSOR F).

As evidências aferidas na pesquisa reforçam nosso entendimento de que, para modificar o cenário avaliativo, o estudante em formação necessita de oportunidade educativa que o ajude a desvendar os reais objetivos que estão ocultos nos processos educacionais, principalmente nos avaliativos. Sem dúvida, a pesquisa realizada suscitou em nós novas preocupações e reafirmou outras mais antigas, como também nos convidou a revisitar Sordi (2009) ao ressaltar a importância de se investir em uma nova forma de discutir a avaliação com professores, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico. Isso porque a tríade “como se aprende-como se ensina-como se avalia” “precisa ser rediscutida para que possamos estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das pessoas e dos estabelecimentos educacionais” (SORDI, 2010, p. 27).

5.2 DIMENSÃO NÃO NORMATIVA DA AVALIAÇÃO: CONCEITO DE AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NA FALA DOS SUJEITOS

O *conceito* pode ser entendido como a reformulação de uma ideia expressa por meio da linguagem, mediante o uso da palavra. Não devemos esquecer que os conceitos são produzidos historicamente, visto requererem a consideração do contexto e do tempo histórico em que são produzidos. Como nos ensina Russo (2007), os conceitos incorporam em si diferentes expectativas e demandas que se modificam com as transformações temporais da

sociedade. Portanto, não são neutros, pois refletem posicionamento político e ideológico e servem de trama a todas as relações sociais e pedagógicas em seus mais diversos domínios.

Os significados atribuídos à avaliação têm abarcado variadas escolhas epistemológicas, teóricas e experienciais. Zabala (1998) delinea que as diferenças conceituais sobre a avaliação são determinadas de acordo com a forma como são colocados e analisados os sujeitos e o objeto da avaliação. O diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa nos possibilitou afirmar que as concepções identificadas sobre a avaliação podem ser classificadas em dois grupos. De um lado, temos a visão da avaliação como instrumento de competição, composta por esquemas preponderantemente objetivos, centrada nos valores numéricos, atrelada a resultados obtidos. De outro, de maneira menos acentuada, evidenciamos a perspectiva da avaliação na lógica formativa que entrecruza os aspectos qualitativos com as mensurações, na tentativa de atribuir a eles significados e, ao mesmo tempo, requalificá-los.

Observamos, também, que prevalece no meio acadêmico o discurso da avaliação formativa. No entanto, nas circunstâncias reais, por trás do discurso da avaliação formativa residem práticas de avaliação extremamente tradicionais que geram a inoperância de práticas avaliativas mais justas e éticas. Podemos, inclusive, afirmar que as práticas avaliativas conservadoras estão asseguradas em alguns fatores que precisam ser superados, entre os quais destacamos: a) autonomia inquestionável do professor e propriedade absoluta deste sobre os processos de avaliação adotada; b) intransigência acadêmica do professor universitário que impõe, mesmo que indiretamente, a submissão do aluno às normas e regras sem o direito de discuti-las; c) dificuldade de ações mais interativas entre o professor e o estudante para a efetivação de diálogos mais produtivos sobre as aprendizagens, com base na avaliação; d) inexistência de propostas mais sólidas e coletivas sobre a avaliação nos cursos de Licenciatura; e) ensino centrado na avaliação das aprendizagens, em virtude do pouco conhecimento por parte do professor-formador sobre os demais níveis e a importância da interlocução entre eles para a formação do futuro docente.

Observamos, também, que os estudantes em formação apresentam perspectivas de análise da avaliação mais apuradas e avançadas que muitos professores-formadores, por estes últimos se encontrarem envaideados pelas fragmentações do trabalho predominante no nível superior. Talvez porque, como nos diz Alberto Caeiro (1980, p. 135), eu seja “do tamanho do que vejo. E não do tamanho da minha altura...”, os professores não consigam enxergar a totalidade da realidade da escola, porque se tem tornado do tamanho de seu departamento e do recorte do objeto no qual foca sua pesquisa. Encontram-se impossibilitados de caminhar, perderam-se no ensimesmamento de suas vaidades. Paradoxalmente, não perceberam ainda

que o objetivo do curso no qual atuam é o de formar professores para a Educação Básica, que muitos desconhecem. Temos clareza de que, em um cenário constituído por personagens tão alheios a propósitos sociais mais amplos, a avaliação continuará a selecionar, aprovar, excluir, ser o instrumento utilizado para manter o medo, o silêncio e a omissão. Esses profissionais não tomaram consciência do papel social que deveriam desempenhar, negando a perspectiva do intelectual orgânico preconizado por Gramsci (1979). Negam o entendimento do professor como proveniente da classe social que o gerou e que se vincula a um grupo social, instituição ou corporação para buscar superar as concepções hegemônicas e criar possibilidades de pensar em novos projetos de produção, ciência, cultura, na ótica da superação. Isso se dá porque estão por demais desvinculados “de um bom projeto educativo – compreendido como processo abrangente comprometido com o desenvolvimento pleno (técnico e humano dos estudantes)” (SORDI, 2009, p. 23).

Por fim, evidenciamos, nas narrativas do aluno, a perspectiva avançada de entendimento de interlocução entre os níveis de avaliação. Observamos que, embora sejam poucas as oportunidades de acesso à discussão mais densa que oportunize a construção e reconstrução dos elementos analíticos para uma leitura mais elaborada e ampliada sobre a avaliação, os estudantes, por sentirem os efeitos colaterais a ela subjacentes, apresentam uma discussão mais situada sobre a mesma. Atentamos que no segmento dos coordenadores e professores, no trato com a avaliação prevalecem críticas estéreis que não se traduzem em ações significativas que contribuam para a alteração significativa no ensino e nas aprendizagens sobre a avaliação.

5.3 DIMENSÃO PRÁTICA DA AVALIAÇÃO (AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA APRENDIZAGEM SOBRE A AVALIAÇÃO)

Partimos da premissa de que “a avaliação torna-se avaliação em sua materialidade” (GATTI 2009, p. 13), a fim de buscarmos, à luz dos fatos reais, observar como se efetiva o processo de ensino e aprendizagem e quais as possibilidades de interlocução entre os três níveis de avaliação. A partir daí, esperamos obter categorias que nos auxiliem no confronto dos dados colhidos, dando a eles significados mais fundantes.

Para tanto, conforme anteriormente anunciado, observamos, no decorrer do segundo semestre de 2013, as aulas da disciplina Avaliação Escolar, no curso de Pedagogia, ministradas nas quartas-feiras à noite. Essa é uma disciplina facultativa, embora bastante questionada a sua não obrigatoriedade frente à relevância de seus conhecimentos e saberes para a formação de professores.

Conforme anunciado no Capítulo I, a turma era constituída de 34 estudantes, sendo: 2 de Letras, 7 de Matemática, 17 de Pedagogia, 3 de Ciências da Computação, 1 de Enfermagem, 4 de História. No decorrer do semestre, a disciplina abordou as seis seguintes unidades: Unidade 1 – Conceção de avaliação escolar; Unidade 2 – Práticas atuais de avaliação escolar; funções que a avaliação vem cumprindo e suas implicações. Avaliação formal e informal. A avaliação formativa: concepção; práticas/procedimentos - provas, relatórios, observação, entrevista, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas e outras práticas; Unidade 3 – Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação - DF (SEE-DF). A avaliação em escolas do DF; Unidade 4 – Os pais e a avaliação. O Conselho de Classe como momento privilegiado da avaliação conduzida pela escola; Unidade 5 – O IDEB e sua repercussão no trabalho escolar. Avaliação externa: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIADE, ENEM e SINAES e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares; Unidade 6 – Avaliação e ética. Progressão continuada, o que é? A avaliação nos sistemas seriado e não seriado.

A metodologia adotada considerou a visão de totalidade inerente ao movimento histórico-crítico e a articulação ensino-pesquisa. Foi utilizada a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização. Os estudantes em formação realizaram uma visita às escolas, entrevistaram professores, alunos, coordenadores/supervisores/orientadores pedagógicos e, a partir das informações obtidas, identificaram os desafios, os conflitos e as contradições na realidade educativo-social em que os fatos se constituem.

Nos primeiro e segundo encontros com a turma, foi realizada a apresentação dos estudantes, da professora, da proposta de trabalho e dos critérios de avaliação. Cabe destacarmos que no primeiro encontro, além de se apresentarem, os estudantes expuseram as expectativas que traziam a respeito da disciplina, entre as quais destacamos: a) aprender a avaliar; b) aprender técnicas de avaliação; c) entender mais de avaliação; d) ter segurança para avaliar meus alunos; e) entender avaliações como o Enem e Enade; f) saber utilizar a avaliação formativa; g) não sei ainda; h) saber para quê e como avaliar; i) aprender a elaborar

instrumentos de avaliação e corrigi-los; j) acho interessante aprender a elaborar questões para a prova.

Como podemos observar, as expectativas estavam focadas nos aspectos mais técnicos da avaliação. Notamos que as expectativas levantadas eram condizentes com a ênfase atribuída à dimensão técnica da avaliação nos cursos de Licenciatura, nos quais as provas e os instrumentos apresentavam significados equivalentes ao da avaliação.

No segundo dia, a professora apresentou o Plano de Curso da Disciplina e os critérios de avaliação, conforme descritos: o aluno será avaliado, levando-se em consideração seu desempenho global na disciplina no que diz respeito aos seguintes aspectos: participação nas aulas, assiduidade, responsabilidade na entrega e apresentação dos trabalhos requisitados, aprendizado do conteúdo manifestado através da expressão oral e escrita; participação em debates e expressos nos seguintes instrumentos de coleta de dados de avaliação:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO	TOTAL
1. Exercício do dia 28/08. Deve ser enviado por e-mail até o dia 03/09	0,5	0,5
2. Dados coletados na escola (entrevistas com professor, gestor e aluno). Enviados por e-mail até o dia 02/10.	1,0	1,0
2. Preenchimento da ficha de cada unidade (3) e entregue pelo coordenador do grupo (todos os membros do grupo devem assinar) – no final de cada unidade.	0,5 cada (3)	1,5
3. Apresentação (oral e escrita) das conclusões de cada unidade com as sugestões de possíveis soluções do problema.	1,0 cada (3)	3,0
4. Elaboração de um projeto de avaliação interdisciplinar (grupo interdisciplinar).	2,0	2,0
5. Análise de um instrumento de avaliação (da área e do nível de formação) de acordo com os critérios estudados em sala.	1,5	1,5
8. Autoavaliação e pontos extras (o aluno que participar de atividades extras ganha 0,5 ou 1,0, de acordo com a participação e avaliação da professora).	0,5 ou 1,0	0,5 ou 1,0
TOTAL		10,0

Para fins de aprovação, com menção final de até SS, o aluno realizará obrigatoriamente as atividades previstas. A menção final seguirá a escala adotada pela [...]: SS (Superior - 10,0 a 9,0 pontos); MS (Médio Superior - 8,9 a 7,0 pontos); MM (Médio Mínimo - 6,9 a 5,0); MI (Médio Inferior - 4,9 a 3,0); II (Inferior - 2,9 a 0 pontos). A menção mínima para aprovação na disciplina é MM. Aos alunos que não concluírem as atividades acadêmicas e ou não as entregarem, será atribuída a menção SR, que indica a condição de sem rendimento na disciplina. Destaca-se que o processo de avaliação contempla, ainda, a avaliação da disciplina pelo aluno, bem como a avaliação do desempenho da professora.

Após a apresentação dos referidos critérios, a professora dialogou e solicitou a participação dos alunos, perguntando se concordavam com o processo ou se gostariam de sugerir algumas mudanças. Mesmo com toda a insistência, reinou absoluto silêncio. A professora não se deu por vencida e insistiu na perspectiva dialógica e negociada da avaliação. Em vão; os alunos não se manifestaram. Naquele dia, pude vivenciar a reação de passividade e de submissão dos estudantes frente a normas e critérios. Tal reação externava o entendimento de que as normas e os critérios não são para serem discutidos, mas acatados. Tal evidência confirma o apregoado por Freitas (1995) de que a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação e a conformidade dos estudantes com o sistema e levá-los ao não questionamento e muito menos a produzir um pensamento sobre ele.

Nesse dia, a professora apresentou a ficha de avaliação (Anexos 4 e 5) e perguntou a todos se concordavam com os itens. Uma estudante afirmou achar muito difícil autoavaliar-se. A professora aproveitou para reforçar a necessidade de exercitarmos a autoavaliação, dizendo da importância da participação do aluno no processo de avaliação: “É um exercício de autonomia e uma forma de eu me responsabilizar pelos meus atos e pela minha aprendizagem”. Outra estudante do 6º semestre do curso de Matemática expressou-se: “Nossa! Essa é uma maneira bem diferente de avaliar. Nada convencional”.

5.4 A COMPREENSÃO POR MEIO DA INTERVENÇÃO NO REAL

Para introduzir a Metodologia da Problematização, a professora dividiu os alunos em duas fileiras e colocou uma estátua (um anjo) sobre a mesa, de forma tal que um grupo ficou de frente para ela e outro a olhava pelas costas. Foi pedido aos estudantes que descrevessem a percepção que tinham do objeto, por meio da linguagem escrita. A atividade deveria ser realizada em silêncio. A professora recolheu as descrições do objeto e distribuiu os papéis aleatoriamente, porém respeitando o lado da mesa onde os alunos estavam sentados. Depois, pediu para cada um observar a descrição do colega e anotasse o que achava que estava faltando, de acordo com sua opinião. Inúmeros estudantes acrescentaram outros aspectos na observação realizada. A professora virou a estátua e perguntou se concordavam com as descrições dos colegas e se alguém acrescentaria alguma coisa. Posteriormente, foi perguntado se haviam realizado uma avaliação ou uma observação. A partir dessa atividade,

usando a frase de Boff (1998, p. 98): “o ponto de vista pode ser a vista de um ponto”, a professora introduziu a temática – a Metodologia da Problematização. A professora deu uma aula expositiva sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização. Ela mostrou que cada análise é uma hipótese que pode ser levantada em relação ao problema, afirmando que a partir daí, pela pesquisa, se buscam as possíveis soluções do problema. Em seguida, os estudantes apresentaram seus entendimentos a respeito do tema em questão:

Na Matemática, a Metodologia da Problematização é totalmente possível. A metodologia usada em nosso curso é de problemas (ESTUDANTE A).

Eu sou de Português e trabalho como tutor. O foco do projeto é a problematização e oportuniza ao aluno assumir o papel de professor. O resultado é muito bom, porque ensinar é sempre aprender (ESTUDANTE B).

Essa metodologia tira o professor do centro e coloca o aluno como agente ativo e foco do ensino (ESTUDANTE C).

Na aula posterior, foi solicitado aos estudantes que se reunissem em grupos constituídos de áreas de conhecimentos diferentes e elaborassem o roteiro para ida à escola. A produção do grupo foi socializada com os demais estudantes da turma e, no final, construiu-se um roteiro único de entrevista que seria utilizado por todos, conforme apresentado a seguir:

5.4.1 Roteiro de perguntas e respostas de visita à escola

5.4.1.1 Para o Professor

Turma em que trabalha:
Tempo de trabalho como professor:

1. O que o motivou a carreira docente?
2. Qual sua metodologia de avaliação? (Essa metodologia contempla todos os aspectos da avaliação)?
3. Quais as dificuldades e facilidades enfrentadas no processo avaliativo?
4. Quais os critérios de escolha da metodologia utilizada na avaliação escolar?
5. Qual a metodologia mais utilizada no processo de sua formação acadêmica?
6. Em quais momentos a avaliação é discutida no meio escolar?
7. Os pais estão satisfeitos com avaliação feita pela escola?
8. Como você utiliza os resultados avaliativos?
9. Como são avaliados os ANEES?
10. Em sua opinião, as avaliações em larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem) são pertinentes para a formação dos alunos?
11. A reação dos alunos diante das provas influencia em sua metodologia de avaliação?
12. O método avaliativo da escola tem retorno positivo?

13. Como é sua reação diante do fracasso e de sucesso dos seus alunos nas avaliações escritas?
14. Em sua opinião, suas posições pessoais influenciam no seu modo de avaliação?

5.4.1.2 *Para o Gestor ou Coordenador ou Supervisor ou Orientador Educacional*

1. A escola adota o ciclo ou é seriada?
2. O que você entende por progressão continuada? Você acha viável adotá-la? Quais as vantagens e desvantagens?
3. Qual a metodologia de avaliação realizada na escola?
4. Quais as dificuldades e facilidades encontradas no processo avaliativo?
5. Quais os critérios de escolha da metodologia utilizada na avaliação escolar? Como foi adotada?
6. Em quais momentos a avaliação é discutida no ambiente escolar?
7. Os pais estão satisfeitos com a avaliação feita pela escola?
8. Como a instituição utiliza os resultados avaliativos?
9. Como é realizado o Conselho de Classe?
10. Como são avaliados os ANEES?
11. Em sua opinião, as avaliações em larga escala, Enem, Prova Brasil são pertinentes para a formação dos alunos?
12. Existe resistência dos professores em relação às propostas inovadoras no processo de avaliação?

5.4.1.3 *Para os Alunos*

1. Como você é avaliado? Por que você é avaliado?
2. Como o professor entrega o resultado de sua avaliação?
3. Seus pais comentam com você seus resultados?
4. Como você gostaria de ser avaliado?
5. O que você acha do Enem?
6. Para que serve o Conselho de Classe?

Os alunos tiveram três aulas para realizar a atividade proposta. No retorno, trouxeram as informações solicitadas que sintetizamos nos quadros a seguir:

Quadro 23 - Síntese das respostas às entrevistas realizadas com os alunos na Educação Básica

QUESTÃO 1 - Como você é avaliado? Por que você é avaliado?	
1º ano do EM	<i>Tem uma prova por matéria a cada bimestre, no meio do ano tem uma prova de recuperação para duas matérias e uma prova final no final do ano. Depois, tem a dependência que é só para uma matéria. Para passar de ano e fazer uma faculdade. Através de provas, testes e trabalhos em sala de aula. Sou avaliado para verificar o quanto aprendi.</i>
3º ano do EM	<i>Exercício, trabalho, prova. Presença vale nota. Notas de trabalho, testes e deveres. Somos avaliados, pois precisamos das notas para alcançar êxito. Provas, testes e presença. Para provar que venho e estou fazendo algo.</i>

4º ano EF	<i>A professora dá um papel cheio de perguntas. Sou avaliada para as professoras verem se já estou boa para passar de ano. Bem, eu sou avaliada com duas “professoras” para me ajudar e ajudar a turma.</i>
6º ano EF	<i>Por provas, testes, ditados e exercícios. Para saberem o que aprendi. Eu sou avaliado pra saber se aprendi a matéria ou não; por provas escritas e orais, nos deveres de casa, na redação e na avaliação. Com provas, pontos formativos, produções textuais, leituras, trabalhos (escritos e apresentados) e entrega de tarefas. Acho que somos avaliados para que o professor veja quem é um bom aluno e se estamos estudando de verdade. Através de notas nos testes e provas, e o boletim.</i>
8º ano do EF	<i>Por meio de atividades (sorteio de questões a serem usadas no teste, exercícios para casa), provas escritas (um teste e uma prova por bimestre) e avaliação do desempenho em aula (participação, verificação do caderno). Para mostrar o seu desenvolvimento e o que aprendeu até o momento, incluindo o estágio de aprendizado no qual se está. Para diferenciar alunos aplicados ou não. Com provas, exercícios e perguntas. Para saber se o conteúdo está sendo aprendido. Eu sou avaliado através de provas, trabalhos e teste. Sou avaliada por trabalhos e por provas parciais, provas integradas. Estes são elaborados para avaliar o nível de aprendizado, o desempenho e a capacidade de cada aluno.</i>
QUESTÃO 2 - Como o professor entrega o resultado da sua avaliação? QUESTÃO 3- Informa a pontuação?	
1º ano do EM	<i>Ela dá a nota e corrige as provas na sala. As questões são refeitas em sala de aula.</i>
3º ano do EM	<i>Não respondeu. Em sala de aula, entrega os trabalhos seguindo a ordem da chamada. Se o aluno achar que a nota está errada, você vai falar somente na hora, ele não aceita que reclamem depois. De manhã um professor lia a ata, falava as notas e dizia quantos ficaram para recuperação.</i>
4º ano do Ensino Fundamental	<i>Ele mostra as provas e redações corrigidas e também mostra tudo pra minha mãe. A professora entrega a avaliação com o resultado da prova em cima. A professora coloca um recadinho parabenizando ou alertando a minha nota para que eu possa estar melhorando.</i>
6º ano	<i>Não respondeu. Alguns nos chamam, individualmente, e cada um olha sua nota. Já outros, colocam no quadro com os números da chamada.</i>
8º ano do EF	<i>Depois que ela corrige tudo e soma tudo. No final tem uma reunião com os pais e ela (professora) entrega tudo pra eles. Entrega corrigido onde ele avalia através de pontos. Boletim. Após fazer trabalhos/provas, o aluno entrega ao professor e este corrige dentro de um prazo estipulado, após isso, devolve para o aluno. A nota vem escrita na própria prova ou simplesmente é dita em voz alta em aula. Em geral, se recebe feedback dos resultados da avaliação. Há um debate acerca dos resultados, uma comparação entre as turmas para mostrar qual foi melhor e o que deve ser melhorado.</i>
QUESTÃO 4 - Seus pais comentam com você suas avaliações?	
1º ano do EM	<i>Eles reclamam se eu tiro notas ruins e me dão parabéns quando tiro notas boas. Sim. Procuram auxiliar dentro do seu conhecimento.</i>
2º ano	<i>Sim, meus pais estão sempre cobrando notas acima da média. Quando eu tiro notas boas, sou sempre elogiada e se por acaso alguma nota esteja abaixo da média, eles conversam para saber quais foram os meus erros e onde eu preciso melhorar.</i>
3º ano do EM	<i>Pais falecidos; tem conversas habituais com o irmão sobre a situação na escola. Quando eu era criança, comentavam. Hoje em dia, o importante é passar, a cobrança é só no fim do ano.</i>

	<i>Não. Eu passei para noite e minha mãe nunca perguntou se o ensino era melhor.</i>
4º ano do EF	<i>Sim, os meus pais e minha irmã. Sim.</i>
6º ano EF	<i>Eles querem ver se estou melhorando as notas. Acredito que a forma de avaliação adotada pela escola está muito boa. Sim. Incentivam a melhorar, quando necessário, ou elogiam quando me saio bem. Sim, falam se as notas foram ruins ou boas e se a letra está legível ou não.</i>
8º ano do EF	<i>Só quando eu comento. Não. Eles não querem ver (exceção rara: notas muito baixas). Muito poucas vezes. Raramente. Às vezes que eles perguntam e, na maioria das vezes, porque eu falo sobre o assunto. Preocupam-se com os resultados, se eles forem satisfatórios, está tudo certo.</i>
QUESTÃO 5 - Como você gostaria de ser avaliado?	
1º ano do EM	<i>Acho que com provas mesmo, mas com menos. Gosto da forma como sou avaliado.</i>
2º ano EM	<i>A minha maior vontade é que não tivesse prova, pois vale mais em todas as avaliações. Fico muito nervosa, pois tenho medo de esquecer o que eu estudei.</i>
3º ano do EM	<i>Eu acho que em primeiro lugar deveria haver uma avaliação externa e interna, para trabalhar os problemas do aluno. O que você tem em sala é muito importante, você precisa de trabalhos e provas, mas pode haver aulas e avaliações alternativas.</i>
4º ano do EF	<i>Não precisar copiar, precisar pesquisar e expor o que aprendeu. (Usou o SENAC como exemplo, e ainda destacou o fato do professor não ter formação pedagógica). Que a professora fizesse as perguntas e eu respondesse (avaliação oral). Sem algumas perguntas “difíceis”.</i>
6º ano EF	<i>Acredito que a forma de avaliação adotada pela escola está muito boa. Com produções textuais em todas as matérias e não só em português. Por meio de provas e participação. Gostaria só de provas orais, porque sou bom nelas.</i>
8º ano do EF	<i>Provas condizentes com o material trabalhado continuamente em sala de aula ao longo do bimestre no qual a avaliação será aplicada. Para mim, o método de avaliação atual está bom. Gosto da forma atual e tradicional de avaliação: Provas/trabalhos. As provas são muito complexas, poderia ser mais dinâmico com utilização de trabalhos e seminários.</i>
QUESTÃO 6 - O que você acha da (Provinha Brasil, Prova Brasil ou Enem)? (fazer a pergunta de acordo com o nível de escolaridade).	
1º ano do EM	<i>Ela é importante pra entrar na Universidade Ainda não fiz estas provas.</i>
3º ano do M	<i>Agora que a Universidade aderiu, a prova do ENEM cresce em importância, mas o nível continua sendo uma piada. É uma piada. Fiz no primeiro ano, trouxe para escola e vi que acertei muitas, ao mesmo tempo em que pode ser uma piada, pode ser um monstro. Uma oportunidade para entrar na universidade, embora não tenha conhecimento sobre os conteúdos cobrados. O método tinha que ser somente a redação. Para ajudar o aluno, mas na verdade não ajuda em nada, só existem críticas negativas ao aluno. Achei a Prova Brasil muito tranquila. As perguntas e os temas são bem fáceis. A Provinha Brasil nos avalia e diz se estamos aprendendo bem o conteúdo ou não.</i>
4º ano do EF	<i>Interessante. Na minha escola, não tem essas provas.</i>
6º ano EF	<i>Acho que é importante para minha futura carreira.</i>

	<i>Ótima oportunidade para se qualificar. Eu nunca participei, mas gostaria muito de participar.</i>
8º ano do EF	<i>Concorrido. É um meio de abrir portas para outras universidades, além da [...], sem precisar passar por vestibulares tradicionais. É uma grande chance de os alunos ingressarem em uma boa faculdade. Um ótimo meio para ingressar em universidades. Na escola há um foco maior para o PAS, então o aluno não soube dizer a respeito das provas.</i>
Questão 7 - Para que serve o Conselho de Classe?	
1º ano do EM	<i>Serve para ver se a gente teve problemas pessoais, físicos ou psicológicos que atrapalharam as nossas notas. Para resolver problemas de disciplina e notas abaixo da média.</i>
2º ano EM	<i>Sou avaliada em sala de aula por meio do meu comportamento, atividades feitas em sala e em casa, participação durante as aulas, teste, prova e trabalhos avaliativos.</i>
3º ano do EM	<i>A gente tem uma noção, tem que haver a participação de estudantes e docentes para elaborar e gerir projetos. Na reunião de pais os professores “destroem” os alunos com dificuldades. O conselho que participei é para f... a vida do aluno. À noite, o professor liga para o aluno. Pela manhã, não dão espaço para o representante. É um covil de lobos. Para ajudar o aluno, mas na verdade não ajuda em nada, só existem críticas negativas de aluno. Quando se fala muito de professor, ele muda.</i>
4º ano do EF	<i>Não sei. Para avaliar o conhecimento dos alunos nas atividades. Não sei para que serve e nem o que significa.</i>
6º ano EF	<i>Para a reunião dos professores. Já ouvi falar. Acho que serve para decidir como os professores vão ensinar, de acordo com a dificuldade de cada aluno.</i>
8º ano do EF	<i>Para resolver pendências, problemas. Ele que faz a comunicação entre os alunos e os professores e direção. Os professores conversam a respeito dos resultados e conduta em sala. Como meio de reinvidicação e acompanhamento dos alunos e professores em situações especiais, principalmente no final do ano letivo. Para discutir melhores métodos, decisões e atitudes dos professores e posturas e comportamento dos alunos.</i>

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 24 - Síntese das respostas às entrevistas realizadas com os gestores da Educação Básica

QUESTÕES	RESPOSTAS
Qual a metodologia de avaliação realizada na escola?	<i>Tradicional, com prova, teste e trabalho, o que não significa que não haja professores que façam de forma diversificada. Avaliar tudo o que interfere no processo de aprendizagem; repensar e buscar soluções: esse é o nosso desafio. Cientes de tudo isso, nossos educadores entendem que o principal papel da avaliação pedagógica é dar indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno que devem ser retomados no processo de ensinar. A avaliação formal é feita através de provas e testes. A avaliação informal é feita através de exercícios, trabalhos, seminários etc. Processual, qualitativa, formativa. Privilegia o aspecto formal, mas também o informal, a postura social dos alunos. Tradicional, provas objetivas e discursivas. A avaliação do aproveitamento escolar é expressa por meio de notas. É feita pelo professor por meio da utilização de exercícios, provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo, tarefas a serem executadas em sala e em casa e demais atividades de cunho pedagógico. O professor de cada componente curricular avalia os alunos por meio de, no mínimo, dois instrumentos de avaliação por período. As provas periódicas ocorrem, geralmente, ao final do período e têm questões de caráter tanto objetivo quanto subjetivo e a valoração pode sofrer alterações de um período para o outro.</i>

	<p><i>Na Secretaria de Educação, a média da avaliação é de 10 pontos, bimestralmente. Deste valor, 6 pontos são distribuídos com trabalhos escritos, seminários, produções textuais, entrevistas etc. E nos 4 pontos restantes podem ser realizados testes e provas. Realizamos ainda uma avaliação interdisciplinar, bimestralmente, valendo 2 pontos. Existem provas objetivas, discursivas e avaliação formativa. Depende da prática docente de cada um. São bastante diversificadas. Metodologia tradicional com a utilização de testes e provas.</i></p>
<p>Quais as dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo avaliativo?</p>	<p><i>Apego ao sistema tradicional. Condições materiais e pessoais além do tempo. Cada um em seus devidos grupos define sua forma de avaliação. Aí você me pergunta, e o aprendizado real? Esse vai ficando um pouquinho para depois, não que ele não ocorra, mas o que é pregado na academia, infelizmente a gente não alcança. Quebrar o que é tradicional, como a prova; acreditar em outros processos avaliativos que não a prova, falando inclusive do aluno. A identidade cultural é um grande desafio. Como ponto positivo, por exemplo, o provão, a experiência com o cartão de resposta é um exercício social e um tipo de aprendizado. A forma de avaliar as situações efetivas que favorecem a obtenção de determinada competência supõe emitir dúvidas sobre a qualidade da intervenção educativa: é preciso questionar o ato de ensinar, o ato de aprender e o ambiente de aprendizagem. A partir daí, podem-se buscar ações efetivas com vistas à qualidade do ensino. O desafio dessa escola é avaliar tudo que interfere no processo ensino-aprendizagem, buscando e repensando soluções para o mesmo. Nunca é o ideal. A grande desvantagem é abertura de cada professor poder avaliar a sua própria maneira. O reconhecimento do professor de suas falhas. A transferência da responsabilidade do professor para o aluno das dificuldades do processo avaliativo. Ausência de uma análise crítica por parte do professor e de sua postura em sala. Temos como facilidades bons recursos, avaliação criteriosa e concordância dos professores. E dificuldade: falta de dedicação dos alunos. Dificuldade de fazer o aluno atingir os objetivos que a gente espera, é difícil manter o aluno com foco no estudo. Todo processo possui facilidades e dificuldades, acreditamos que essas estejam muito relacionadas à maneira como o processo é realizado e com o intuito de buscar sempre as melhorias. As dificuldades enfrentadas como adequação do calendário, elaboração de questões e itens que atendam em níveis diferentes entre fáceis, medianas e difíceis, adequação das avaliações ao currículo, entre outras, são constantemente analisadas e trabalhadas com a finalidade de se melhorar cada vez mais o processo. Assim como as facilidades também são avaliadas na perspectiva de se buscar respostas e novas ideias para melhorar nossa qualidade no processo avaliativo. A dificuldade principal é a falta de interesse dos alunos pelas atividades avaliativas e a facilidade consiste na apresentação de habilidades e potencialidades. Eu acho que a avaliação ainda é usada como instrumento. E esse instrumento para mim é péssimo, porque é usado como instrumento de “peguinhas”. Eu acho que, por exemplo, cobrar exercícios que nunca foram dados em sala é um absurdo. Como você nunca trabalhou esse exercício e vai passar isso em prova? Eu acho assim: a avaliação deveria ser um reflexo do que o professor está fazendo. Acho que deveriam ter outros tipos de avaliação, através de verbalização, debate na sala, porque por aí você tira muito mais coisas. Não é que eu ache que não tenha que ter a prova, acho importante até, mas não pode ser o único instrumento. E outra, antigamente o menino era avaliado só se tirasse notas boas em Exatas, mas, graças a Deus, isso mudou. Uma dificuldade é identificar qual processo avaliativo é justo, e uma facilidade é que, pelo processo de avaliação, o aluno será “mensurado”. As dificuldades são geralmente com aqueles alunos que não se adaptam com os instrumentos avaliativos supracitados, em virtude de alguns perturbadores da aprendizagem como: déficit de atenção (DA), distúrbio do processamento auditivo central (DPAC), dislexia, entre outros. As facilidades é que “se torna prático” para os professores esse sistema de avaliação. As dificuldades apresentam-se principalmente pelo fato de o colégio primeiro planejar e depois avaliar, o que deveria ser o contrário.</i></p>
<p>Quais os critérios de</p>	<p><i>Diversas ferramentas de avaliação são utilizadas com o objetivo de identificar a necessidade de ajuste das práticas educativas. Essas ações não serão meramente</i></p>

<p>escolha da metodologia utilizada na avaliação escolar? Como foi adotada?</p>	<p><i>classificatórias, embora gerem relatórios de notas cumulativas a serem integrados ao SIGE – Sistema Integrado de Gestão Educacional, pois há avaliação formativa e somativa, de forma a se considerar o desenvolvimento integral dos alunos e a respeitar suas potencialidades e diferenças.</i></p> <p><i>É um consenso entre professores de cada área. Critérios dentro da proposta de aprendizagem, construção do conhecimento por meio de uso da didática e tornando o conteúdo dinâmico e de fácil assimilação.</i></p> <p><i>A exposta no PPP da escola, no currículo da Secretaria de Educação e das deliberações das coordenações pedagógicas com os professores.</i></p> <p><i>Recuperação continuada em que um período ajuda ao anterior. A metodologia utilizada na avaliação escolar está alinhada à proposta pedagógica da instituição.</i></p> <p><i>Como o ano letivo está dividido em 5 períodos, com pontuação máxima de 100 pontos cada, são aplicados instrumentos de avaliação que mensuram se o conteúdo desenvolvido foi assimilado pelo alunado. A prova periódica é institucional e corresponde à maior pontuação do processo, variando de acordo com o componente curricular. A pontuação restante varia de acordo com o planejamento de cada disciplina e pode ser dividida em mais de um instrumento avaliativo, sendo testes ou trabalhos. Ao final de cada período é realizado um retrabalho dos conteúdos que, após análise dos resultados, não apresentaram assimilação significativa por parte dos alunos. Considerando-se a avaliação como um processo contínuo, aplica-se a recuperação periódica. Com fórmulas matemáticas pré-estabelecidas, calcula-se a nota da recuperação a partir da média obtida no período vigente, alterando, se maior, a nota do período anterior. Assim, busca-se valorizar sempre o mérito e o esforço do estudante. Essa metodologia foi adotada por se acreditar no processo de avaliação contínuo que valorize o comprometimento do corpo discente e o processo de ensino e aprendizagem que torne o conteúdo significativo.</i></p> <p><i>A metodologia é definida por cada professor, de acordo com o seu planejamento.</i></p> <p><i>Os critérios de escolha foram feitos em cima do vestibular, porque hoje em dia, no Brasil, é o que as escolas fazem. Principalmente a gente, que tem uma prova objetiva, objetivando a prova da Universidade e discursiva, baseando sempre no vestibular.</i></p> <p><i>Geralmente, cinco pontos são atribuídos em forma de avaliação tradicional e os outros cinco ficam a critério do docente, conforme orientação da Regional de Ensino.</i></p> <p><i>Foi adotada durante a elaboração da proposta pedagógica e seguiu os critérios em que o colégio acredita.</i></p>
<p>Em quais momentos a avaliação é discutida no ambiente escolar?</p>	<p><i>O problema não é o momento no qual ela é discutida. A gente discute, identifica os problemas, mas os passos dados para avançar ainda são muito lentos.</i></p> <p><i>Reuniões de pais, reuniões coletivas e individuais. Reunião na escola – coordenação semanal; reunião por equipes com a coordenação pedagógica e palestras com consultores.</i></p> <p><i>Pré-conselho: encontro com representantes das turmas participando, onde serão discutidos aspectos particulares de aprendizagem da turma, sua interação com os professores. A dimensão da ação dessa avaliação proporcionará um feedback do nosso trabalho a favorecer a identificação de soluções.</i></p> <p><i>Nas coordenações (por área). Toda semana há um momento de discussão de cada cadeira acadêmica e, ao final dos bimestres, ocorrem reuniões específicas com toda a docência.</i></p> <p><i>É discutida em plenária com os pais, professores e alunos, também em coordenação pedagógica e em sala de aula.</i></p> <p><i>Ela apenas é discutida com o corpo docente, mas os pais conhecem o processo. A avaliação é sempre discutida no ambiente escolar, pois os resultados que elas apresentam são respostas ao processo realizado. Também por isso há semanalmente as reuniões de equipe em que os professores junto aos coordenadores de área e coordenadores pedagógicos trabalham na perspectiva de análise de dados, estudo de casos, elaboração de estratégias, entre outras ações pedagógicas que visam ao aprendizado efetivo dos educandos, e este aprendizado é mensurado pelas avaliações. A avaliação é discutida nas coordenações pedagógicas com os professores, buscando aprimorar a metodologia avaliativa de cada um. São analisados os resultados dos alunos e algumas reflexões são feitas para redimensionar a prática pedagógica.</i></p> <p><i>Nos momentos de coordenação, mas não sei até onde isso é tão válido, porque os coordenadores são professores, então acho que às vezes eles não percebem as</i></p>

	<p><i>dificuldades dos meninos. Eles são educadores, mas não agem como educadores, porque eles deviam pensar: O que a gente quer? O que eu espero que eles aprendam com a minha disciplina?</i></p> <p><i>Nas coordenações pedagógicas.</i></p> <p><i>Em nenhum momento e, quando acontece, a avaliação é discutida apenas sobre os instrumentos avaliativos e de maneira superficial.</i></p>
<p>Os pais estão satisfeitos com a avaliação feita pela escola?</p>	<p><i>Satisfeitíssimos, o que me incomoda profundamente, e se você vir os índices na Unesco, mostra que eles estão satisfeitos também, o que demonstra uma incompreensão do sistema educacional. O nosso pai, por não ter acesso à informação a sobre o processo avaliativo, se importa apenas com questões de notas.</i></p> <p><i>Sim.</i></p> <p><i>Bimestralmente são previstas reuniões de pais, professores e alunos para entrega de boletins e atendimento individual, onde serão trocadas informações com a família acerca do desempenho de nossos alunos.</i></p> <p><i>Depende muito da disciplina. O recado que deixam (os pais) é de que se importam em conversar com os professores apenas quando as notas do filho não estão boas e, além disso, quando não há muita fila de espera. Não há questionamentos por parte deles. Acontece uma reunião para reflexão sobre os métodos avaliativos (na coordenação) onde são feitos gráficos para a análise dos resultados e são estabelecidos, caso necessário, novas maneiras de avaliar.</i></p> <p><i>Sim. Em reunião dos pais existe uma boa aceitação, há questionamentos dos trabalhos extraclasse e da postura social.</i></p> <p><i>Favorecem a formação dos simulados para a prova do PAS, vestibulares e Enem.</i></p> <p><i>Sim, muito satisfeitos, cada vez mais pais buscam a escola pela boa repercussão. Em reuniões abertas às famílias e nos atendimentos individualizados, percebemos que sim.</i></p> <p><i>Os pais estão satisfeitos com a proposta avaliativa e, quando existem situações discordantes, eles aparecem na escola para apresentar as queixas. Além disso, o processo avaliativo é apresentado e discutido com os pais.</i></p> <p><i>Acho que estão, porque os meninos continuam aqui. A gente vê um ou outro reclamando de algumas questões, um tipo de elaboração de questão. Muito pelo contrário, o pai acha que escola que é difícil e pega pesado é que é escola boa.</i></p> <p><i>Em geral, sim.</i></p> <p><i>São poucos que se manifestam. Acredito que pela falta de conhecimento e interesse, pois a realidade é que a maioria dos pais está somente preocupada com nota.</i></p>
<p>Como a instituição utiliza os resultados avaliativos?</p>	<p><i>A gente discute, a gente tira metas, a gente tenta mudar e a passos lentos a gente faz uma mudancinha aqui e outra ali, pretendendo a mudança pedagógica. Há uma discussão dialógica entre alunos e professores. Esse foi um avanço desse ano em relação ao ano passado.</i></p> <p><i>Nossa maior preocupação é incentivá-los nos estudos. Aqui, oferta-se ensino regular e noturno e a evasão escolar é alta. São alunos defasados por idade e por conteúdo. Por isso, são avaliados de forma diferenciada.</i></p> <p><i>Favorecem a formação dos simulados para a prova do PAS, vestibulares e Enem. A coordenação faz uso dos resultados para avaliar os professores e seus métodos educacionais.</i></p> <p><i>Sim, a avaliação serve como uma ferramenta não só de avaliação do aluno, mas também do desempenho do professor e do nível de aprendizagem da turma.</i></p> <p><i>Para verificação da aprendizagem, para a realização de retrabalhos, para a recuperação paralela que nosso sistema adota, possibilitando ao aluno melhores resultados a cada período, nas situações em que houver crescimento quantitativo.</i></p> <p><i>Utiliza-se também para avaliação do trabalho docente e para análise dos componentes curriculares ministrados.</i></p> <p><i>São feitas análises de gráficos das disciplinas e análises de produções escritas.</i></p> <p><i>Acho que utiliza para avaliar os alunos bimestralmente, não acho que se pegue uma prova e vá discutir com os meninos o que eles erraram ou acertaram. Por exemplo, quando você pega uma prova e a faz com o aluno, o que o menino aprende ali é mais que uma sala de aula. Só que às vezes eu percebo os professores se perderem com isso: Espera aí, eu dei uma prova e o menino tinha que responder, por que o menino não respondeu? Quantos erraram essa questão? Eu acho que ainda falta a avaliação do instrumento em si.</i></p>

	<p><i>Para melhorar o ensino.</i> <i>Utiliza para avaliar o processo pedagógico uma vez que uma nota abaixo da média de um aluno, a responsabilidade é de todos os segmentos e não apenas da criança. Porém o que se observa é que se atribui toda responsabilidade ao aluno pelo seu fracasso.</i></p>
<p>Como é realizado o Conselho de Classe?</p>	<p><i>Agora, a gente está num processo mais qualitativo, mas ainda não alcançamos esse processo no noturno.</i> <i>Por trimestre. O estudante é avaliado nos aspectos cognitivo, emocional e comportamental.</i> <i>O Conselho de Classe é o espaço indicado para a discussão da dimensão dos alunos, suas potencialidades e modelos de atenção, considerando-se o seu itinerário pedagógico, seu contexto familiar e social e outros. O primeiro momento do Conselho de Classe será sempre a ótica dos alunos representantes de turma que serão responsáveis por apresentar aos professores as conclusões do pré-conselho.</i> <i>No final de cada bimestre acontece um conselho onde os professores discutem os resultados das notas dos alunos, e antes deste conselho, acontece um pré-conselho onde os alunos também participam das discussões e mostram seus pontos de vista. Ao final do bimestre, com gestão democrática onde todos tem voz igual perante o conselho.</i> <i>Existe a prévia onde os alunos se reúnem com a turma sobre os resultados das avaliações e depois o assunto é discutido no Conselho Pedagógico com direção, supervisão, coordenadores e professores.</i> <i>Ao fim de cada bimestre, todos os professores e a organização da escola se reúnem e discutem sobre o aprendizado dos alunos, mas não envolve os pais, só com os professores, de forma mais disciplinar.</i> <i>O Conselho de Classe é realizado com a presença dos professores da série, o coordenador pedagógico, o coordenador disciplinar, o orientador educacional e a direção pedagógica; nele são analisados aluno por aluno em todo seu processo pedagógico do ano em questão, o que corresponde a rendimento, comportamento, relacionamento e comprometimento com os estudos. Isto é, o educando passa por uma avaliação quantitativa e qualitativa.</i> <i>O Conselho de Classe é participativo. O representante e o vice, de cada turma, participam das reuniões com os professores.</i> <i>Só vão para Conselho de Classe os alunos que não tiverem obtido nota 5 no final do ano, 4,9 para baixo vão para o Conselho de Classe. Aqui na escola eles não eliminam, ou seja, todos podem fazer as provas finais, então, o menino fazendo as provas, vem os resultados. Eu acho o conselho aqui um tanto sensato, porque a gente avaliou muito isso: o menino tem maturidade para ir para a série seguinte? Porque uma coisa é o menino que foi malandro, mas tem capacidade, outra coisa é o menino ser infantil, não dar conta, é muita cobrança para ele... Acho que o Conselho de Classe avalia exatamente isso, que para mim é o certo.</i> <i>Não respondeu.</i> <i>Em uma reunião entre os professores com a direção, na qual se evidenciam os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade e, de maneira superficial, são sugeridas alternativas.</i></p>
<p>Em sua opinião as avaliações em larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM) são pertinentes para a formação do aluno?</p>	<p><i>Aí você fez uma pergunta muito difícil para uma pobre gestora. Eu não sei, às vezes eu acho que não, às vezes acho que sim. Uma coisa te posso dizer é que essas avaliações não podem ser o único instrumento a ser utilizado, mas podem ser um dos.</i> <i>Para atender as expectativas de nossos alunos, nossa equipe de professores se compromete a direcionar o trabalho pedagógico de forma a ajudá-los a aumentar as possibilidades de êxito em exames como o PAS, vestibulares, ENEM, entre outros.</i> <i>Sim, pois ajuda a ranquear a educação brasileira e preparar os alunos para tais provas, já que hoje, por exemplo, o ENEM é meio de entrada para a universidade.</i> <i>Sim. O Enem está com outra roupagem, favorece o mercado de trabalho, ajuda o futuro acadêmico e trabalhista.</i> <i>Não, já existiu. Hoje os professores apoiam totalmente o modelo orientado por eles, sempre.</i> <i>É de grande importância, pois estão voltadas para formar o aluno para essa avaliação. Nosso objetivo é colocar o aluno em uma boa instituição de ensino.</i> <i>Os objetivos dessas avaliações são consideráveis e extremamente positivos para o</i></p>

	<p><i>crescimento da educação em nosso país, contudo não se pode deixar de considerar a diversidade cultural existente em nossa nação; assim não basta apenas haver as avaliações em larga escala, todo um trabalho de estruturação pedagógica deve ocorrer para se ter resultados mais fidedignos e justos.</i></p> <p><i>Sim. Estas avaliações permitem que os alunos ampliem os seus conhecimentos e repertórios de avaliações diferenciadas. Além disso, servem como balizador da forma como os conhecimentos estão sendo trabalhados com os alunos.</i></p> <p><i>Acho que são. Acho que a educação estava muito solta, muito largada. Lógico, não é o ideal, mas querendo ou não, o ENEM buscou uma uniformidade nacional de ação. Não pode ser tão diferente uma escola do Norte e do Sudeste... Não acho que os instrumentos, a provinha, aliás, a Provinha Brasil é ridícula. São perguntas que você pensa: Eu não acredito que estão avaliando isso. Eu acho que a provinha não está bem feita, mas acho superválido.</i></p> <p><i>Sim, acrescenta porque eles precisam estudar.</i></p> <p><i>O colégio só realiza provas em pequena escala. Acredito que procura avaliar como está sendo a formação do aluno. Porém este instrumento não dimensiona a realidade.</i></p>
<p>Existe resistência por parte dos professores em relação a propostas inovadoras no processo de avaliação?</p>	<p><i>Totalmente. É o maior desafio dentro da escola hoje. Não é impossível, mas quando você mexe nesse vespeiro, você tem que estar preparado para uma discussão forte.</i></p> <p><i>Não existe, já que sempre discutimos a melhor forma de passarmos o conteúdo com os alunos. Seja da forma tradicional ou por uso de alguma mídia.</i></p> <p><i>Não existe resistência e os professores são muito abertos a novas experimentações. Até certo ponto, as provas são muito mal formuladas e conseqüentemente não há credibilidade nos resultados.</i></p> <p><i>Não, a escola faz uso de uma equipe moderna e disposta a inovar, desde que essa inovação traga melhorias e eleve o desempenho nas aulas.</i></p> <p><i>Às vezes existe, mas logo o professor tem de se adaptar ao método da instituição.</i></p> <p><i>A princípio, tudo o que é novo pode causar resistência, mas a partir do momento em que as inovações são apresentadas como uma proposta de melhoria e de crescimento, verificando-se objetividade, clareza e adequação nas propostas, tudo pode ser bem trabalhado e desenvolvido, sem maiores problemas.</i></p> <p><i>Sim. A maioria já possui o seu processo de avaliação e fazem pequenas alterações.</i></p> <p><i>Total. Propostas inovadoras dão trabalho, fazem com que o cara procure, tenha que estudar, tem que se aperfeiçoar. E não são todos os educadores que estão querendo isso ou estão preparados para isso. Eu vejo assim, dentro da educação a gente tem muito “dador de aula” e não educador. Querendo ou não, quem gosta do que faz vai ficar e quem não gosta vai sair, porque a pressão é muito grande. Eu sou a favor dessas propostas inovadoras, mas eu sei que eles não estão preparados ainda. Mas eu acho que ainda precisamos mudar muita coisa, cuidado, não é passar aluno, é preparar para melhor o aluno.</i></p> <p><i>Não.</i></p> <p><i>Muita. Visto que é mais fácil ficar na posição de apenas julgar. Pois dentro de uma proposta inovadora, a avaliação jamais poderia ser unilateral. Teria que ser bilateral. Enquanto julgarmos só um lado (o do aluno), os outros segmentos (professores, direção, e família) irão jogar todo fardo no “oprimido aluno”.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 25 - Síntese das respostas às entrevistas realizadas com os professores da Educação Básica

QUESTÕES	RESPOSTAS
<p>1. Qual sua metodologia de avaliação? (essa metodologia contempla todos os aspectos da avaliação?)</p>	<p><i>Metade da avaliação consta da prova bimestral em Linguagens, Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza e Matemática. A outra metade da avaliação consta de comportamento, organização do caderno, participação em sala, atividades em casa e assiduidade/pontualidade.</i></p> <p><i>Questionários valendo notas, trabalhos, às vezes seminários/trabalhos individuais. Cada bimestre eu vou variando. Este bimestre, em particular, não houve prova.</i></p> <p><i>Pontos de participação e caderno.</i></p> <p><i>A escola aplica provão valendo nota, o meu vale três.</i></p> <p><i>Só privilegia os aspectos quantitativos de 0 a 10.</i></p>

	<p><i>A avaliação deve ser continuada. Se a avaliação for limitada a uma prova, por exemplo, é impossível conhecer o processo.</i></p> <p><i>A escola em que trabalho utiliza a avaliação focada no reconhecimento de habilidades. Dessa forma, a nota perde o seu fator principal na prova, desviando o foco para a aprendizagem do aluno. A prova também exerce a função de mostrar ao educador os pontos que deverão ser reforçados posteriormente, servindo, também, para avaliar o processo do professor, mediante a aprendizagem satisfatória ou não dos alunos. Ela também irá nortear futuros planejamentos, destacando pontos a serem trabalhados.</i></p> <p><i>Quantitativa, qualitativa, competências e habilidades.</i></p> <p><i>Provas, trabalhos (individuais e em grupo), participação em sala, atividades de casa fazem parte da constituição da pontuação do aluno na avaliação de seu desempenho, visando à valorização do acerto.</i></p> <p><i>Há uma padronização por parte do colégio, 85% avaliação formal e o restante completado com seminários e trabalhos em grupo.</i></p> <p><i>Acredito que contempla todos os aspectos.</i></p> <p><i>Minha metodologia segue o modelo da escola formativa tradicional, por meio de provas, exercícios, trabalhos avaliativos e levam-se ainda em consideração aspectos como a postura social do aluno, como pontuação extra.</i></p> <p><i>Uso a metodologia do colégio, provas discursivas e objetivas a cada bimestre.</i></p> <p><i>A metodologia de avaliação utilizada atinge, a meu ver, os processos de uma avaliação ideal. Entretanto, muitos pais ainda não se sentem satisfeitos pelo desvio da importância da nota, argumentando que o mundo não é assim e que os alunos precisam estar “preparados”. Muitos professores também demonstram resistência ao aplicar desafios condizentes à capacidade dos alunos para que a avaliação não venha demonstrar o próprio rendimento insatisfatório.</i></p> <p><i>Observações em sala de aula do desenvolvimento indireto do aluno.</i></p> <p><i>Creio que contempla, sim. Utilizo avaliação contínua, valorizando os acertos.</i></p> <p><i>Procuro avaliar todos os aspectos: a participação, a bagagem que o aluno traz com ele, o seu desenvolvimento nas aulas, testes e provas.</i></p> <p><i>Tento. Prova, atividades, análise de texto, filmes, leitura. Debate em grupo.</i></p> <p><i>Sigo os parâmetros da escola em que trabalho. Se for em relação ao qualitativo, avalio as crianças diariamente, trabalhando com a avaliação formal e informal.</i></p>
<p>2. Quais as dificuldades e as facilidades enfrentadas no processo avaliativo?</p>	<p><i>A principal dificuldade é romper com o processo avaliativo de provas, porém, isso depende de outros professores da escola, da equipe de gestão (coordenação e direção) e da própria aprovação dos pais. Percebo que as experiências que não são muito conhecidas, não gozam de prestígio como a prova. Mudar a avaliação de uma escola não depende somente da vontade de um só professor.</i></p> <p><i>Interpretação de textos, imagens. A maior dificuldade que tenho é a de o aluno não entender o que está escrito.</i></p> <p><i>Dificuldades: grande número de alunos, várias turmas, grande carga horária, falta de interesse dos alunos, falta de participação da comunidade escolar. Facilidades: quando se conhece a turma é mais fácil avaliar.</i></p> <p><i>A falta de base dos alunos do noturno. A disposição e a vontade de estudar.</i></p> <p><i>Corrigir de modo construtivo, realizar métodos de ensino e avaliação criativos e o tempo curto para a correção dos trabalhos.</i></p> <p><i>A falta de tempo para fazer uma correção das avaliações e auxiliar nos trabalhos que são enviados pra casa.</i></p> <p><i>A maior dificuldade é a disparidade do nível dos alunos. A facilidade é a quantidade de alunos (23 alunos).</i></p> <p><i>As dificuldades surgem quando há o desinteresse do próprio aluno. A facilidade é que a maioria dos meus alunos vê o inglês como hobby e não como mais uma disciplina.</i></p> <p><i>Dificuldade de fazer com que o aluno entenda a matéria e que tenha interesse e, sobretudo, estude para ir bem nas provas.</i></p> <p><i>Não comprometimento dos alunos com as atividades propostas, para que os resultados sejam satisfatórios.</i></p> <p><i>Acompanhamento das coordenações e retrabalhos em cada período posterior.</i></p> <p><i>As dificuldades são a falta de estudo e pesquisa por parte dos alunos, além da participação pouco ativa destes e pouco envolvimento familiar. Já nas facilidades, temos a disposição de recursos, por parte da escola, que ajudam na pesquisa e na elaboração das avaliações.</i></p>

	<p><i>As dificuldades são em relação às provas que limitam o conhecimento dos alunos. As facilidades são as várias opções de avaliação.</i></p> <p><i>Na hora de elaborar a prova, eu vejo como uma dificuldade. Porque medir conhecimento é algo abstrato. Facilidade – quando se tem menos alunos é mais fácil avaliar.</i></p> <p><i>Dificuldades – Nem sempre se consegue captar da criança o que realmente foi absorvido por ela. Não dá para ter uma avaliação totalmente correta, visto que as crianças também podem apresentar dificuldades (concentração, problemas em casa, medos e angústias quando ao termo “prova”).</i></p> <p><i>Facilidades – Podemos ler e ter um pouco de noção do que a criança já conseguiu absorver.</i></p>
<p>3. Quais os critérios de escolha da metodologia utilizada na avaliação escolar?</p>	<p><i>Avaliar habilidades e competências, principalmente, por provas, e amadurecimento e crescimento em socialização por meio de observação de comportamento em atividades substancialmente grupais.</i></p> <p><i>Estudos realizados pela direção e coordenação pedagógica.</i></p> <p><i>Prova escrita com horário limitado.</i></p> <p><i>Alguns critérios são impostos pela instituição (60%) e o restante fica a critério do professor. Procuro desenvolver atividades em grupo com consulta do material.</i></p> <p><i>Depende do conteúdo, da necessidade e disponibilidade da escola quanto às avaliações, da manifestação de ideias e necessidades dos alunos, para que se possam criar métodos justos de avaliação.</i></p> <p><i>As provas seguem um padrão interdisciplinar que prepara o aluno para o vestibular que deverá ser prestado ao final do Ensino Médio.</i></p> <p><i>Como sou professora da SEDF, a definição vem documentada pelo órgão.</i></p> <p><i>Os critérios são dois: os aspectos quantitativos e qualitativos designados pela LDB e pela Secretaria de Educação do DF, desde o início em nosso PPP.</i></p> <p><i>Os critérios da instituição</i></p> <p><i>São critérios baseados no Projeto Político-Pedagógico da escola.</i></p> <p><i>Não sei responder essa questão.</i></p> <p><i>Não soube responder, porque não entendeu a pergunta.</i></p> <p><i>Os critérios são os apresentados pela própria instituição, provas, testes e trabalhos.</i></p> <p><i>Porém, não tem como não usar um critério pessoal (participação, atenção da criança ao desenvolvimento da atividade, colaboração).</i></p>
<p>4. Qual a metodologia mais utilizada no seu processo formativo (formação acadêmica)? O que é repassado por você aos seus alunos corresponde com o que você aprendeu?</p>	<p><i>Seminários em grupo, menos pela possibilidade de aprendizagem de trabalho coletivo – os professores mal querem orientar a parte acadêmica, quiçá de organização – e mais pela vontade dos professores de se desresponsabilizar de planejar a disciplina e querer levar o semestre sem dar aula, o que é comum na Faculdade de Educação [...].</i></p> <p><i>Necessidade do grupo, seus interesses, seus objetivos.</i></p> <p><i>O que chega ao aluno é muito pouco, até porque o que é repassado para um aluno em artes no Ensino Médio não é para formar um artista e só para dar a eles essa oportunidade de conhecer outras culturas, outros povos, e para que eles não fiquem preconceituosos à cultura alheia.</i></p> <p><i>Tinha matérias que eram 100% práticas e outras teóricas e matérias que eram mistas.</i></p> <p><i>O curso de artes era bem prático, não ficava só o professor falando. Em matérias de outras disciplinas, era mais teórico.</i></p> <p><i>Durante a Educação Básica, apenas prova e nota. A única finalidade dos trabalhos era a nota. Já no processo de graduação, os trabalhos em grupo e discussões relacionadas à prática também eram consideradas.</i></p> <p><i>Provas.</i></p> <p><i>Aula expositiva, com provas como avaliação. Assim como seminários e trabalhos.</i></p> <p><i>Provas.</i></p> <p><i>A metodologia tradicional (exames escritos e orais, muitos trabalhos e exercícios).</i></p> <p><i>Avaliação por provas discursivas.</i></p> <p><i>A metodologia mais usada no meu processo formativo foi o de aula expositiva com avaliações ao longo do curso.</i></p> <p><i>Provas e seminários.</i></p> <p><i>Acredito que o construtivismo.</i></p> <p><i>Provas.</i></p> <p><i>Hoje em dia, não se pode dizer que é usada apenas uma metodologia são vários momentos em que temos que utilizar um pouco de cada para atender as necessidades de cada criança, ou pelo menos tentar levar a melhor forma de compreensão, absorção e</i></p>

	<p><i>abstração de cada conteúdo.</i></p> <p><i>Modifico algumas coisas, coloco outras.</i></p>
5. Em quais momentos a avaliação é discutida no meio escolar?	<p><i>Na reunião de pais, infelizmente de forma pouco aprofundada até pela minha incompetência de saber lidar com esse espaço, e nos conselhos de classe, de forma mais tradicional e conteudista, com outros professores.</i></p> <p><i>Quando tem coordenação.</i></p> <p><i>Coordenação em grupo, ou por áreas separadas: Humanas ou exatas.</i></p> <p><i>Conselho de Classe, mas os professores não têm acesso ao método de outros professores.</i></p> <p><i>No Conselho de Classe tem o momento em que os alunos, na verdade, os representantes, têm a oportunidade de participar.</i></p> <p><i>Conselho de Classe.</i></p> <p><i>Com frequência. As provas são avaliadas por todos os professores e a continuação do rendimento escolar dos alunos é sempre discutida com a coordenação para que a prova não seja o último recurso para a avaliação do aluno.</i></p> <p><i>Coordenação dos professores.</i></p> <p><i>Com a coordenação, professores, alunos e famílias em reunião ou em sala de aula.</i></p> <p><i>São realizados encontros semanais com o grupo docente onde se discute didática e critérios avaliativos.</i></p> <p><i>Durante os momentos de formação continuada.</i></p> <p><i>Durante as reuniões pedagógicas, com a presença de toda a equipe escolar: gestores, supervisores pedagógicos, coordenadores e alunos.</i></p> <p><i>No conselho dos professores, nós nos reunimos e discutimos qual assunto será mais abordado na avaliação.</i></p> <p><i>Nos planejamentos e coordenações.</i></p> <p><i>Nos momentos de coordenação e entre as pessoas da equipe que formam o 3º ano.</i></p> <p><i>O tempo inteiro é discutida a questão da avaliação. O professor sempre está em contato com o coordenador e eles dialogam sobre os métodos de avaliação.</i></p> <p><i>Em momentos em que estamos em reunião com a coordenação ou orientação educacional para discutirmos o desenvolvimento de cada criança.</i></p>
6. Os pais estão satisfeitos com a avaliação feita pela escola?	<p><i>Eu acho que eles nem sabem das avaliações que são feitas na escola, boa parte dos pais só aparece no final no ano. A participação dos pais é mínima. Em uma reunião, a presença não chega nem a 20 pais. Ressaltando que eu tenho 375 alunos.</i></p> <p><i>Tenho que estar convocando os pais a comparecer na escola, porque por vontade própria o número é vergonhoso.</i></p> <p><i>Quando chega o fim do ano e o aluno é reprovado, os pais aparecem para reclamar e dizer que não foi avisado, mas há reunião todos os bimestres e ainda convocação quando o aluno está com risco de reprovação.</i></p> <p><i>Os pais jogam o menino na escola e largam de mão, e chega ao último dia de aula, eles vêm reclamar. É muito complicado.</i></p> <p><i>Nunca. Pais não participam do processo de ensino e aprendizagem do aluno.</i></p> <p><i>Poucos pais estão cientes da importância da avaliação. A maioria já está preocupada com o rendimento do filho no vestibular e, conseqüentemente, com a nota da prova unicamente.</i></p> <p><i>Não sei, pois os pais não participam desse processo.</i></p> <p><i>Em sua maioria, demonstram satisfação, com sugestões pontuais de melhorias.</i></p> <p><i>Os pais se preocupam basicamente com os resultados da escola no processo de inclusão do aluno no Ensino Superior (aprovação na Universidade).</i></p> <p><i>Não saberia responder.</i></p> <p><i>Sim. Os pais apoiam totalmente a firmeza do ensino daqui, com vistass a uma boa formação dos alunos.</i></p> <p><i>Sim, muito satisfeitos.</i></p> <p><i>Normalmente, não opinam, não questionam, nem demonstram interesse.</i></p> <p><i>Acredito que sim, pois nas reuniões realizadas nunca houve um questionamento em relação à avaliação.</i></p> <p><i>Nas reuniões, os pais são frequentes e demonstram estarem satisfeitos.</i></p> <p><i>A maioria sim, alguns fazem questionamentos sobre a avaliação ser em grande parte quantitativa e não qualitativa.</i></p>

<p>7. Como você utiliza os resultados avaliativos?</p>	<p><i>Transfiro os dados de notas para uma planilha e tento mostrá-los de uma forma para além da psicométrica, de tal forma que os alunos que mais têm dificuldade possam compreendê-los.</i></p> <p><i>Deve haver um feedback para que o aluno consiga desenvolver a competência.</i></p> <p><i>Procuo realizar frequentemente anotações individuais dos meus alunos para disponibilizar a eles o auxílio necessário para vencer algumas dificuldades. Os resultados me orientam a como trabalhar com cada um deles.</i></p> <p><i>Para refletir com os alunos aspectos que precisam melhorar.</i></p> <p><i>Utilizo-os como forma de construção de conhecimento, revisando os pontos com resultados pouco favoráveis, a fim de que os alunos possam, sob outra forma de ensino, assimilar o que ficou pouco desenvolvido.</i></p> <p><i>É um demonstrativo da eficácia tanto do professor quanto do aluno. É um feedback mostrando os erros cometidos por ambas as partes.</i></p> <p><i>Para rever o planejamento e montar estratégias de aprendizagem.</i></p> <p><i>Os resultados são os parâmetros de análise da aprendizagem dos alunos e seu futuro ingresso no nível superior.</i></p> <p><i>Uso para ver de modo geral se a turma está entendendo bem o conteúdo e de modo específico para saber se o aluno está tendo uma dificuldade dentro de sala ou se é algum problema pessoal que o está afetando.</i></p> <p><i>Os resultados são utilizados para repensar a prática pedagógica e resgatar os conteúdos.</i></p> <p><i>Como forma de ajudar nas dificuldades encontradas, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.</i></p> <p><i>A partir dos resultados, verifico a dificuldade dos alunos que interfere no processo de aprendizagem.</i></p> <p><i>Tenta melhorar, onde pode evoluir. Não avalia só o conhecimento, avalia as atitudes.</i></p> <p><i>De forma a fazer com que a criança seja favorecida dentro do contexto escolar, amparado pelo que ele conseguiu absorver dos conteúdos ministrados.</i></p>
<p>8. Em sua opinião, as avaliações em larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM) são pertinentes para a formação do aluno?</p>	<p><i>De forma alguma. São apenas formas de se aproximar resultados educacionais no Brasil com os do PISA e outros países mais bem colocados em educação pela OCDE. Os próprios parâmetros de comparação não são válidos, uma vez que o PISA avalia Ciências, Leitura e Matemática, e no Brasil a Prova Brasil avalia Português e Matemática. A partir de 2013, uma avaliação de Ciências será incluída na Prova Brasil, para tentar aproximar os dados. Os fatos extraescolares, como fome, assédio pelo tráfico, transporte escolar, problemas de saúde (dor de dente, de cabeça, baixa visão ou acuidade auditiva) e que interferem diretamente no aprendizado são desconsiderados pela Prova Brasil e pelo IDEB.</i></p> <p><i>Penso que são mais importantes para o sistema do que para a aprendizagem do aluno.</i></p> <p><i>Não para a formação, mas são importantes para nivelamento.</i></p> <p><i>Acredito que para a formação dos alunos, não.</i></p> <p><i>Sim.</i></p> <p><i>São formas de testar os conhecimentos e a efetividade dos estudos, ainda que haja falhas nesses processos avaliativos.</i></p> <p><i>Avalia o desempenho da educação pelo país, com um critério falho à medida que não leva em consideração as desigualdades regionais e sociais que impossibilitam a dispersão do território brasileiro.</i></p> <p><i>Penso que são mais importantes para o sistema do que para a aprendizagem do aluno.</i></p> <p><i>Sim. Porque elas direcionam, alunos e professores, para as próximas etapas de seus estudos e para o mercado de trabalho, além de mostrar onde estão as deficiências de aprendizagem na formação dos alunos.</i></p> <p><i>São pertinentes para o aluno estar preparado para uma faculdade, sem um entendimento mínimo o aluno não consegue entender o conteúdo no Ensino Superior.</i></p> <p><i>Sim, pois são avaliações que usam, em sua maioria, a TRI (Teoria de Resposta ao Item), que permite saber a evolução dos alunos em certo período de tempo.</i></p> <p><i>Sim.</i></p> <p><i>Acredito que sim, para que as escolas possam melhorar seus métodos de estudo e avaliação.</i></p> <p><i>Não sei dizer, pois estive fora. Tem que correr atrás para passar, então, de certa forma acrescenta.</i></p> <p><i>Acredito que auxiliam na forma de “conferir” o conhecimento das crianças e como foi ministrado. Mas acho que é uma faca de dois gumes, pode tanto favorecer no que se</i></p>

	<i>refere ao aprendizado da criança, bem como pode mascarar uma situação (por exemplo: crianças que não são acompanhadas nos estudos pelas famílias podem ter dificuldades grandes nessas provas) e são muitos fatores a serem observados antes de julgar ou fazer algum parecer sobre essa ou aquela escola.</i>
9. A reação dos alunos diante das provas influencia na sua metodologia de avaliação?	<p><i>Sim, porque é possível avaliar o nível de dificuldade pelo qual eles passam, permitindo refazer exercícios e outras avaliações escritas ao longo do bimestre seguinte.</i></p> <p><i>Com certeza. Há alunos que têm um desempenho brilhante e, quando chega a prova, ele não consegue ter um bom resultado.</i></p> <p><i>Realizamos todo um trabalho de preparação para o momento de prova. Mesmo assim, se o aluno estiver nervoso a ponto de prejudicar o seu rendimento, vou procurar outros aspectos ou exercícios para avaliar aquele aluno.</i></p> <p><i>Sim.</i></p> <p><i>Sim. A intenção de se sair bem na prova estabelece necessidades para os alunos. É também papel da escola ajudá-los nessas avaliações que desejam fazer.</i></p> <p><i>Sim. Os erros mostram o que ainda não foi aprendido e precisa ser revisto de minha parte, mas principalmente o que eles precisam estudar mais e ser mais interessados. Nem tanto a metodologia de avaliação, mas muito influencia a metodologia docente.</i></p> <p><i>Sim, desde que seja levada em consideração a opinião da maioria, visto que alguns alunos querem somente facilidades.</i></p> <p><i>Sim, a opinião deles é fundamental.</i></p> <p><i>Em alguns casos, é necessário mudar a metodologia, dependendo da dificuldade do aluno.</i></p> <p><i>Porque observo o que motiva e o que desmotiva meu aluno. E o que melhor avalia o conhecimento e a avaliação de atitudes.</i></p> <p><i>A metodologia em si, não. Mas, é necessário saber como as crianças estão preparadas para tentar absorver por meio de uma avaliação, o máximo possível para a criança estar bem e saber expressar o que ela aprendeu ou absorveu do que foi ministrado.</i></p>
10. O método avaliativo da escola tem retorno positivo?	<p><i>O da escola não, pois é centrado em provas. O de minha turma consegue trazer alguns elementos positivos por ser discutido também com os alunos.</i></p> <p><i>Não sei dizer se há um resultado positivo.</i></p> <p><i>Varia de acordo com os interesses do corpo docente, da gestão e dos alunos, e da comunidade.</i></p> <p><i>Sim. Podemos perceber ao longo do ano o crescimento dos alunos não somente no aspecto do conteúdo.</i></p> <p><i>Sim, mas pode melhorar.</i></p> <p><i>Com a escola impondo um padrão avaliativo, ocorreu uma maior organização que exigiu uma especialização por parte do professor. Isso melhora a qualidade das aulas.</i></p> <p><i>Sim. Vimos pela melhor colocação nos grandes exames entre as escolas públicas dos nossos alunos.</i></p> <p><i>Sim.</i></p> <p><i>Sim, basta observar os resultados em vestibulares que a escola se propõe a preparar.</i></p> <p><i>Parcialmente.</i></p> <p><i>Sim, pois prepara os alunos para adquirirem hábitos de estudo para um futuro ingresso em uma faculdade federal.</i></p> <p><i>Sim, geralmente sim.</i></p>
11. Como é a sua reação diante do fracasso e do sucesso dos seus alunos nas avaliações escritas?	<p><i>Enxergo um reflexo de meu trabalho. O sucesso e fracasso dependem também de mim, mas não posso me enxergar isolado e não responsabilizar um governo corrupto que superfatura 800 milhões do Estádio Mané Garrincha e a conta-gotas aumenta o salário dos professores. Vai abrir somente agora o primeiro concurso de professores para sua gestão enquanto o número de carências só cresce. Sou contra a retenção e acho que todas as pessoas aprendem. A maioria do que aprendem não pode ser aferido em planilhas, provas ou outros espaços. São aprendizados para a vida e não para uma prova, daí a diferença.</i></p> <p><i>A reação é triste, não faço avaliações só objetivas, mas também subjetivas.</i></p> <p><i>É uma sensação de impotência.</i></p> <p><i>O fracasso não é só do aluno, mas também tem uma parte do professor nesse resultado, e o mesmo deve buscar por meio disso uma reflexão. O sucesso é gratificante.</i></p> <p><i>Nas situações de fracasso preciso avaliar como modificar a minha atitude para atingir aquele meu aluno. O sucesso também precisa ser incentivado e reconhecido.</i></p> <p><i>Traz reflexão para o nosso trabalho.</i></p>

	<p><i>Sim.</i> <i>Reflexão acerca do desempenho em sala de aula, uma análise crítica acerca dos métodos utilizados.</i> <i>Sento para rever o planejamento.</i> <i>Minha reação vai depender do interesse do aluno. Se ele quiser, reviso tudo novamente, tentando nova forma de ensinar.</i> <i>Fico feliz por eles estarem se interessando pela matéria e aprendendo, quando tem sucesso. Fico triste se vão mal, tento ver o que eles erraram, tentar dar aulas novamente sobre o assunto, perguntar a razão de não estarem entendendo.</i> <i>Sempre após uma avaliação, antes das entregas dos resultados, fazemos uma reflexão sobre o conteúdo cobrado e tipos de questões, se estavam ou não em concordância com o que foi trabalhado.</i> <i>Quando há fracasso, procuro analisar e reconhecer quais os pontos de maiores dificuldades, para que sejam norteadores nas próximas explicações e orientações.</i> <i>Quando há sucesso, parabenizo e os incentivo ainda mais.</i> <i>Fico supermotivada e orgulhosa com o sucesso deles, mas diante do fracasso me preocupo e procuro uma alternativa de ajudá-los, reavaliando a metodologia.</i> <i>Sim.</i> <i>Se eu perceber que algo precisa ser melhorado, eu não hesito em melhorar, e quando percebo que eles estão bem sucedidos, fico realizada.</i> <i>Procuro rever onde foi a falha (se foi na forma que apresentei o conteúdo ou se foi algo causado por falta de estudos em casa).</i></p>
<p>12. Em sua opinião, suas posições pessoais influenciam no seu modo de avaliação?</p>	<p><i>Completamente. Não existe “Escola sem Partido” e outras aberrações que consideram o professor um robô, livre de vivências que ocorrem a todo o momento e de forma subjetiva. A avaliação é consequência do que considero ser uma ação docente crítico-reflexiva e como eu me construo com a turma durante o tempo em que estamos juntos.</i> <i>Com certeza. Eu não acredito na imparcialidade, pois ela é utópica, ou seja, suas opiniões pessoais sempre influenciam direta ou indiretamente, embora se deva driblar isso, sempre que possível.</i> <i>Como educadora, preciso manter uma relação de sensibilidade frente às dificuldades dos meus alunos. Entretanto, o meu relacionamento pessoal não pode interferir na minha avaliação, principalmente porque é ela que vai me mostrar os pontos que tenho que reforçar com os meus alunos. Deixar me enganar nesse processo seria prejudicar o próprio estudante.</i> <i>Sim.</i> <i>Sim. Considero impossível separar as opiniões pessoais e as convicções de vida com o ambiente de trabalho, mas procuro manter o respeito sobre a diversidade encontrada no meio escolar.</i> <i>Não, é necessário profissionalismo por parte do professor, sabendo diferenciar que assuntos pessoais não podem interferir em sala.</i> <i>Sim, muito.</i> <i>Com certeza, minha seriedade é repassada para meu modo de avaliar, pois ao aluno cabe o mesmo esforço e dedicação na hora de estudar; posso ser flexível apenas quando vejo que o estudante fez a sua parte.</i> <i>Não, sempre separo o lado profissional do pessoal.</i> <i>Não, pois a avaliação, apesar de individual, é pensada coletivamente.</i> <i>Sim, em grande escala.</i> <i>Sim. Muitas vezes me vejo no lugar do aluno e dessa forma tento avaliá-lo da melhor maneira possível para não prejudicá-lo.</i> <i>Tento não deixar minhas posições pessoais me influenciarem.</i> <i>Sim, não se pode fazer ou corrigir uma avaliação sem levar em conta o estado da criança.</i> <i>E eu, particularmente, penso muito mais no que a criança me apresenta no decorrer do ano do que o que ela apresenta somente em uma avaliação escrita.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora

A computação das informações obtidas nos permitiu a visão da totalidade dos dados. De modo geral, foram dados expressivos e muito ricos. O estudante em formação, ao

adentrar a realidade da Educação Básica, situa-se em relação ao contexto no qual irá atuar. Entendemos a importância da atividade realizada para o processo de formação do docente, visto que o contato com a realidade da Educação Básica, como já comentado por inúmeros estudiosos (GATTI, 2009; SORDI, 2009; CALDERANO 2009), torna-se um diferencial na qualidade da formação. Na realidade, sabemos que as interfaces entre a universidade e a Educação Básica são exíguas. A organização dada aos cursos de Licenciatura é descontextualizada da demanda da Educação Básica e em seu interior ocorre uma forte segregação entre os conhecimentos específicos da formação e os pedagógicos. Entendemos que as informações obtidas por meio delas foram riquíssimas e trouxeram elementos valiosos para a temática em discussão, porém percebemos que houve certo exagero no número de questões das entrevistas. Esse fato pode ter tornado a atividade cansativa para o entrevistado, além de não ter oportunizado ao entrevistador a análise de todos os dados obtidos, pois muitos tiveram que ser desconsiderados. Acreditamos que as indagações poderiam ter focado em um número menor de temáticas e ter sido organizadas de forma a oportunizar o cruzamento de opiniões obtidas entre os professores, gestores e alunos.

Observamos também que a carga horária destinada à disciplina não comportou a discussão mais densa e aprofundada sobre as informações colhidas e a análise que envolvesse os aspectos epistemológicos, sociais e políticos subjacentes à avaliação. Ademais, se as questões tivessem sido organizadas de acordo com as unidades da disciplina, teriam assegurado de forma mais dinâmica o movimento entre teoria e prática e a compreensão mais consistente da práxis pedagógica. No entanto, esclarecemos que, apesar das observações tecidas, não desconsideramos a relevância da atividade para a formação do futuro docente. A visita *in loco* contribuiu significativamente para a produção de sentidos e significados sistematizados e críticos sobre a avaliação, além de nortear as discussões desenvolvidas ao longo do semestre.

5.4.2 Unidade I

Os estudantes retornaram da visita à escola com muitas novidades. Muito o que contar e muita vontade de falar. Nesse dia, a metade da aula foi para ouvi-los, independentemente de uma organização didática prévia. Queriam e precisavam narrar o que viram, perceberam e sentiram:

A escola não gosta de receber estagiário (ESTUDANTE A).

Eu não sabia como a escola pública era organizada. Fiquei surpreso! (ESTUDANTE B).

Precisamos ir mais à escola. Ela é nosso objeto de estudo e a universidade encontra-se tão distante dela (ESTUDANTE C).

Não estou mesmo preparado para ser professor. Não temos noção da realidade. É muito difícil ser professor (ESTUDANTE D).

Aprendi mais nesses dias do que durante todo o curso até então (ESTUDANTE E).

A escola é mais complexa do que pensávamos (ESTUDANTE F).

Os alunos com dificuldades são marginalizados. Cheguei perto de um aluno e a professora falou: Não precisa ajudá-lo, não, ele não aprende (ESTUDANTE G).

A avaliação pode acabar com as pessoas, porque destrói a autoestima delas (ESTUDANTE H).

A escola reforça o insucesso e descrença. Percebi que ela acaba com as esperanças dos alunos. Será que é porque ele também não a possui (ESTUDANTE I).

Na escola pública, o diretor, professor tem mais autonomia do que na particular (ESTUDANTE J).

A avaliação é utilizada só para avaliar o aluno. Ele é o único a ser avaliado (ESTUDANTE K).

Na aula seguinte, referendados nos textos de Saul (2006) – *Incursionando pela teoria da avaliação educacional* – e de Hoffman (2010) – *Avaliação e construção do conhecimento* – e na visita realizada, iniciou-se a discussão sobre concepções de avaliação escolar. Assim como no segmento *professores*, observamos que entre os alunos havia compreensões convergentes e divergentes sobre a avaliação:

A avaliação é para ver se o que ensinamos foi assimilado pelo aluno (ESTUDANTE A).

Avalia pra observar o que o aluno está aprendendo por meio da correção das provas (ESTUDANTE B).

Avalia-se para conhecimento do que se aprendeu e para retomada do processo (ESTUDANTE C).

Não adianta vir com esse discurso de que avalia para modificar o processo, porque na verdade é só para dar nota para o aluno (ESTUDANTE D).

Seria possível uma escola sem a avaliação? Será que tem outra forma de organizar a escola? (ESTUDANTE E).

A avaliação é uma forma de dar satisfação. O governo dá satisfação para a sociedade, o professor para o diretor, o filho para o pai. No entanto, não consideram a satisfação que temos que dar a nós mesmos (ESTUDANTE F).

Estimulados com a discussão, a prova tornou-se a grande “vedete”,⁷⁷ e eles levantaram a seguinte questão: o que a prova “prova”? A partir daí, a discussão mudou de rumo. Um estudante argumentou que a prova não consegue realizar aquilo que se propõe a fazer, que é medir as aprendizagens do aluno. Outro alegou que, acostumados com ela, os alunos ficam condicionados, decoram e depois esquecem tudo. E mais, a nota não é diretamente equivalente às aprendizagens. Outro ainda declarou que a prova é o estado terminal das aprendizagens. E assim, novas manifestações afloraram:

A prova faz com que a avaliação perca o sentido (ESTUDANTE A).

A prova é um instrumento que só serve para facilitar o trabalho do professor (ESTUDANTE B).

A prova é o limite entre aulas fantásticas / provas ridículas (ESTUDANTE C).

A prova torna-se a finalidade máxima da escola (ESTUDANTE D).

Ela representa um jogo. O professor fica querendo pegar o aluno e o aluno tapar o professor. Dessa forma, ela gera hipocrisias que tem como principal objetivo aprovar, nada mais (ESTUDANTE E).

Tem disciplina que tem como único objetivo, a prova. Você estuda para fazer prova, só para isso (ESTUDANTE F).

Já fiz inúmeras provas em minha vida. Nenhuma delas me ajudou a ser melhor (ESTUDANTE G).

Às vezes olho para o papel e penso: será que isso aqui mede o que sei. Sou tão maior do que isso (ESTUDANTE H).

Cabe-nos destacar que os desabafos dos alunos somente confirmaram as evidências obtidas em relação à prova e seu impacto em sua vida e aos efeitos colaterais por ela trazidos. Ao ouvi-los, refletimos se eles seriam capazes de romper com as lógicas avaliativas que

⁷⁷ Grifos desta autora.

havia causado tanto mal. Os dados da pesquisa mostram o contrário, pois ao serem questionados sobre o instrumento que utilizariam em seu exercício pedagógico, conforme exposto no capítulo IV, no curso de Letras, prevaleceu a prova escrita, com 91%, e no curso de Matemática, 100% optaram pela prova escrita. Somente no curso de Pedagogia, a prova não foi referendada como instrumento avaliativo a ser adotado.

A partir de então, os alunos analisaram as informações obtidas, com base nos textos indicados. Observamos que, em virtude da orientação das leituras dos textos ser realizada fora do horário de aula, muitos alunos não as fizeram. Isso prejudicou as discussões, pois os argumentos se sustentaram mais na prática do que na teoria, comprometendo também as possíveis articulações entre elas. Os grupos socializaram suas produções e um deles declarou que *é difícil modificar a avaliação porque os conceitos estão enraizados em nós, parece que não sabemos fazer diferente*. A lógica imobilizante e fatalista que anima o discurso do conservadorismo e a crença de que não existe outra forma de fazer a escola permearam a apresentação de outros grupos. Isso nos remeteu a Guimarães Rosa quando sugere que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”. Encontramo-nos, assim, em relação à avaliação: à deriva. Não queremos mais fazer como sempre fizemos; no entanto, não conseguimos soltar as amarras e não construímos ainda o diferente, ou seja, outras metodologias alternativas de avaliação. Enquanto isso, continuamos, nos cursos de formação de professores, a ensinar e a aplicar as velhas fórmulas.

As apresentações dos grupos sobre a visita à escola e as entrevistas realizadas podem ser assim sintetizadas:

a) Enorme resistência do professor em mudar a avaliação. Um grupo disse que o docente se encontra na encruzilhada das contradições: pensa de uma forma e age de outra. No discurso ele sabe o que deve ser dito e o que é pedagogicamente correto, porém não consegue estruturar, na prática, ações condizentes com as externadas oralmente. Ao tratarem dessa inocência, os estudantes em formação se referiram incisivamente ao discurso frequente da avaliação formativa.

b) A avaliação informal é mais cruel que a formal, pois o juízo atribuído ao aluno advém da subjetividade do professor. Não é uma avaliação previsível e nem sempre posta às claras; então, o aluno fica totalmente indefeso frente a ela. Nesse sentido, Freitas (2009) alerta que se o aluno é concebido como capaz, será conduzido nessa perspectiva. Caso contrário, o fracasso também será materializado, considerando-se que o professor tende a tratar os estudantes de acordo com o juízo que estes constroem sobre ele.

c) O discurso do gestor difere do discurso do professor. Normalmente, o gestor assume o caráter institucional em suas respostas. Os estudantes declararam que aquilo que o gestor diz não é compatível com o que o professor diz e faz, porque ele representa o interesse da instituição, da Secretaria de Educação ou da mantenedora. Afirmaram também que o gestor se esconde por trás do discurso porque teme ser avaliado em seu desempenho e perder o cargo.

d) Os alunos com dificuldade são renegados e tornam-se invisíveis aos olhos dos professores. Eles são antecipadamente excluídos. O docente não investe em suas aprendizagens. Eles ficam lá isolados, e chega um ponto em que aluno desiste de si mesmo. Para esse tipo de aluno, falta aconchego, aceitação e sobra indiferença.

e) A avaliação da escola é muito tradicional. Os estudantes ressaltaram, no entanto, que nem tudo que é considerado tradicional, é ruim. Alegam que o que define a boa avaliação da má é o uso que se faz dela e a forma de lidar com seus resultados. Destacaram, ainda, que o professor adota uma prática tradicional por desconhecer outras formas de avaliar.

f) A importância da adoção de alternativas diferenciadas de avaliação, como portfólio, registro reflexivo, acompanhamento individual, prova contextualizada, avaliação entre pares e autoavaliação, para oportunizar a reflexão sobre aquele que vive a aprendizagem. Isso confirma o entendimento de Cavalari (2009, p. 101), para quem a autoavaliação é uma forma de avaliação formativa, “uma vez que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos”.

g) O processo de avaliação na escola pública é mais flexível. O professor tem mais autonomia e não está tão focado no vestibular ou no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Na escola particular, o professor é totalmente engessado: tem que seguir as determinações da escola. O foco da avaliação é o PAS e o vestibular, porque a escola usa esses resultados para fazer propaganda e para obtenção de novos alunos.

h) A progressão continuada pode ser confundida com os ciclos de aprendizagem. Os estudantes afirmaram que a escola precisa mudar, precisa atualizar-se para melhor atender às diferenças de desenvolvimento e aprendizagem. Outros acham que a organização em ciclo e a progressão continuada são formas usadas para camuflar a reprovação e assumir que os alunos não aprenderam. Ao final, chegou-se à conclusão de que pode ser resumida na perspectiva de Mainardes (2009) de que o ciclo faz parte de uma redefinição global da escola, de seus tempos e espaços e que se baseia em experiências significativas para a idade do aluno. E a progressão continuada é de ordem instrumental, destinando-se a viabilizar o fluxo dos alunos e com medidas de apoio. A progressão continuada pode ser adotada no sistema

seriado. Citando Machi (2009), concluiu-se que a avaliação é um componente de grande importância no estabelecimento dessa diferenciação. Para o autor,

se se detectar que houve evolução no aprendizado do aluno, desenvolvimento, seu conhecimento da realidade, do seu contexto social e histórico, com certeza o que está se processando é progressão continuada, do contrário, se o aluno não se modificou, não se desenvolveu, não aprendeu, não houve progresso, não se realizou e não construiu nada, e foi promovido, então está acontecendo a promoção automática (MACHI, 2009, p. 68).

5.4.3 Unidade II

A Unidade II aborda as práticas atuais de avaliação escolar; funções que a avaliação vem cumprindo e suas implicações; Avaliação formal e informal. A avaliação formativa: concepção; práticas/procedimentos - provas, relatórios, observação, entrevista, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas e outras práticas. Nessa unidade percebemos que a professora deu grande ênfase á avaliação formativa, por entendê-la e valorizá-la. Primeiramente, em virtude de seu caráter predominantemente pedagógico. Segundo, por caracterizar-se como processo de descrição, de apropriação da realidade, de possibilidades de intervenção. E terceiro, por permitir que os atores se vejam como participantes ativos, gerando a noção de pertencimento e, conseqüentemente, de responsabilidade com a qualidade da educação. Diante das relevantes aprendizagens, os alunos se manifestaram:

A avaliação formativa valoriza o aluno. Nesse processo, os ritmos de aprendizagens são respeitados e não são expostos a comparações (ESTUDANTE A).

Temos que ter cuidado para a avaliação formativa não ficar restrita a discurso e as mesmas práticas serem repetidas (ESTUDANTE B).

Entendi porque é formativa, porque ajuda a formar, a retomar, a aprender (ESTUDANTE C).

A avaliação informal também pode ser formativa, depende da forma como é usada (ESTUDANTE D).

Se é formativa, não pode ser homogênea (ESTUDANTE E).

Entendemos que a escola atua no âmbito da instrução, ou seja, trabalha com os conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade e produz esses conhecimentos. Contudo, age também no âmbito da formação humana. Trabalha, portanto, com valores e atitudes inerentes ao homem. Esse tipo de avaliação é denominado de avaliação formativa. O

caráter formativo da avaliação é que lhe dá sentido, que oportuniza aos professores e aos professores em formação terem acesso às informações que venham possibilitar o redimensionamento do trabalho pedagógico e o repensar da aprendizagem de ambos. Um dos estudantes acredita que *a avaliação formativa deve ser incorporada no ato do ensino*.

Fernandes (2009) afirma, a esse respeito, que a avaliação formativa permite às escolas prever instrumentos de análise de seus resultados e dos resultados dos alunos e, mediante essa reflexão, fazer intervenções críticas em suas práticas, visando melhorar as aprendizagens. A avaliação só tem sentido quando se constitui em um processo que ajude a melhorar, corrigir e redimensionar a aprendizagem do professor em formação. Um estudante declarou: *se a avaliação me oportuniza reflexões e retomadas, então está contribuindo com minha formação*.

No final dessa unidade, foi solicitado aos estudantes que constituíssem grupos interdisciplinares e elaborassem um projeto também multidisciplinar de avaliação. Os grupos apresentaram as produções, todas elas muito interessantes, e a maioria conseguiu articular mais de três áreas de conhecimento. Chamou nossa atenção em especial a atividade de um grupo no qual o processo avaliativo foi organizado como se fosse uma batalha naval, em que cada navio (porta-aviões e submarinos) correspondia a uma atividade avaliativa. O jogo era virtual e, por meio dele, o estudante acompanhava seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e podia, sempre que necessário, refazer o percurso, ou então, recomeçar. Na realização dessa atividade, a criatividade aflorou. Percebemos que os estudantes, quando estimulados, respondem para além do esperado e se dão o direito de criar, de produzir. Concordamos com Nakano (2009) ao afirmar que “ambientes cheios de normas e pressão ao conformismo atuam como inibitórios à criatividade”. Na verdade, a criatividade deve ser estimulada, pois ela não se constitui em um dom, mas em uma habilidade humana; está, portanto, para além da racionalidade. Nesse sentido, Castanho (2000, p. 78) assevera que “se o professor é criativo em sua prática pedagógica, pode-se supor que terá condições mais favoráveis para desenvolver a criatividade de seus alunos” como elemento fundamental no processo educativo e para as aprendizagens significativas dos estudantes.

5.4.4 Unidade III

Na terceira unidade foram abordados o Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), a avaliação em escolas do DF, o IDEB e

sua repercussão no trabalho escolar, a avaliação externa (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIADE, ENEM e SINAES) e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares.

Pelas temáticas expostas, percebe-se que essa parte da disciplina foi dedicada ao estudo mais normativo da avaliação no âmbito do Distrito Federal e nacional. Essa unidade, mais dos que as anteriores, em virtude de sua especificidade, propiciou o acesso a saberes e conhecimentos que auxiliaram os estudantes a visualizarem possibilidades de diálogo entre os níveis de avaliação. Na perspectiva de atender ao objetivo proposto, a professora convidou um técnico do INEP para dar uma palestra para a turma. Discorreu sobre avaliação externa, políticas, metodologia, análise de dados, psicométrica, matriz e índices (IDEB). No debate, ao final da palestra, os estudantes fizeram diversas perguntas. Na aula posterior, os estudantes discutiram sobre o assunto e surgiram narrativas instigantes e algumas conclusões bastante pertinentes, tais como:

Se o foco da avaliação é a aprendizagem do aluno, ela passa a ter sentido; se não, ela apenas expressa números, estatísticas que dão noções ilusórias sobre a qualidade da educação (ESTUDANTE A).

Os professores e alunos não podem ser excluídos da discussão dos resultados, pois são eles que saberão o que fazer com eles e, no mais, eles referem-se à vida e ao processo de aprendizagens deles (ESTUDANTE B).

O não apoderamento dos resultados e participação ativa de suas análises deixam os sujeitos que deles participaram à mercê de interesses alheios (ESTUDANTE C).

Nunca tive o prazer de analisar resultados de testes nacionais ou regionais e muito menos institucionais (ESTUDANTE D).

Tem muito interesse político-ideológico por trás dos sistemas de avaliação. O povo não entende de estatísticas e os meios de comunicação apresentam leituras tendenciosas sobre ele. Na verdade, eles usam os dados para convencer ideologicamente as pessoas a acreditarem nas oportunidades e vantagens oferecidas “falsamente” pelas políticas neoliberais (ESTUDANTE E).

Elas só servem para o governo prestar conta à sociedade, da forma que ele quer, é claro (ESTUDANTE F).

Podemos observar o quanto a noção de avaliação dos estudantes em formação, aos poucos ia sendo ampliada e conjugada a outros elementos e contextos e, com isso, provocando a releitura sociopolítica do ato avaliativo. Estavam desconstruindo a compreensão da avaliação como um fenômeno neutro desprovido de intencionalidades e começavam a tecer as inter-relações dos elementos que a compunham. Naquele contexto, a avaliação começava a transpor os limites da sala de aula, alçava voos para o espaço da escola, da gestão, das

políticas, da sociedade como um todo. Reconhecemos ter sido um privilégio vivenciar esse momento de construção *com a e da* turma.

A discussão adentrou a perspectiva crítica das políticas neoliberais. Então, os estudantes em formação concluíram que, nesse contexto, a avaliação tem sido utilizada mais para comprovar resultados, alcance de metas que são sintetizadas em estatísticas educacionais, por meio das quais os governantes prestam contas à sociedade. Isso concorda com Dias Sobrinho (2008), para quem a avaliação “em outras palavras, é a comprovação dos resultados obtidos ou objetivos estabelecidos antecipadamente no tocante a rendimentos educacionais e prestação de contas da utilização do dinheiro público”. De modo geral, o Estado neoliberal regulador tem tornado a “avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos, diretamente, sob a forma de orçamento, indiretamente, por meio de premiações e incentivos” (DIAS SOBRINHO, 2008).

Franco (2007) traz suas contribuições nessa discussão ao declarar que, na lógica como vem sendo realizada, a avaliação tem primado pelos aspectos técnicos e instrumentais de medidas. Seus dados são quantitativos, objetivos, descritivos e com alto grau de neutralidade. Está baseada em evidência e fundamentada na racionalidade técnica. Nessa mesma direção, de acordo com Costa (2008), está mais a serviço de interesses e finalidades econômicas (elementos reorganizadores na consolidação da produção capitalista) do que em razão de melhorias de desempenho humano ou mudanças qualitativas de vida da sociedade (elemento organizador na emancipação do povo). Seus resultados são desprovidos de reflexão e significados pelos sujeitos educativos que a constituem.

Na educação, o termo *avaliação* tem assumido significados diferentes, em momentos históricos distintos, sobre o que avaliar, para que avaliar, quem é avaliado, como avaliar, quando avaliar e o que fazer com os resultados obtidos. Depende, muitas vezes, das idiosincrasias de quem a utiliza e da finalidade para a qual é usada ou o juízo de valor que se emite sobre o sujeito avaliado. Os sistemas de avaliação ora partem da suposta homogeneidade do sistema educacional em um país de tantas diferenças, ora transformam o campo educativo em *rankings* dos sistemas de ensino, por meio de pontuação ou valoração dos resultados.

A metodologia adotada na disciplina assentou-se no princípio de que a prática avaliativa não se resume à aplicação dos saberes provenientes apenas de teorias, mas configurava-se, sobretudo, como um espaço de teorizações oriundas da prática pedagógica das escolas e na organização da sociedade e nelas reafirmadas. As constatações dos estudantes reafirmaram para nós que as teorias, os saberes, os conhecimentos da avaliação tomam forma

unicamente mediante um sistema de práticas construído por aqueles sujeitos que dele fazem uso, tornando-se, destarte, produtores do mesmo.

Posteriormente, foi solicitado aos estudantes que analisassem um instrumento de avaliação. O grupo ficou responsável por trazer o instrumento que seria analisado. Antes da atividade, a professora discutiu os tipos de avaliação e a diferença entre instrumentos e procedimentos de avaliação e afirmou que ambos estão diretamente relacionados aos tipos de avaliação.

Na análise dos instrumentos deveriam ser observados os seguintes aspectos: objetivos, natureza e especificidade do instrumento, o que estava avaliando, como estava avaliando e a relevância para as aprendizagens. Depois de concretizado o trabalho, os grupos socializaram as produções criadas com os demais colegas da turma. Percebemos, nas apresentações e de forma nítida, a articulação estabelecida pelos estudantes entre o que viram, o que leram e o que discutiram sobre a avaliação. Nesse movimento, críticas pertinentes e fundamentadas foram tecidas à avaliação, para além do instrumento em questão. Concepções outras foram agraciadas na discussão, tais como: conhecimento, homem, sujeitos de aprendizagens, ensino, aprendizagens e, obviamente, a avaliação.

5.4.5 A avaliação da disciplina Avaliação Escolar pelos estudantes em formação

Encerrava-se o semestre. Entre tantas aprendizagens, descobertas, construções e (re)construções, a professora solicitou aos estudantes que se autoavaliassem por meio de um texto escrito que deveria ser enviado para seu *e-mail*. Solicitou ainda que, naquele momento, avaliassem o transcorrer do trabalho desenvolvido na disciplina, abordando aspectos, tais como: os pontos fortes e fracos em relação à disciplina, a metodologia, os conteúdo e o desempenho da professora. Apresentamos a seguir a síntese da avaliação realizada:

Quadro 26 - Síntese da avaliação da disciplina Avaliação Escolar pelos estudantes em formação

Aspectos	Avaliação
Disciplina	<p style="text-align: center;">Pontos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Muito interessante e proveitosa. Questiona o fato dessa disciplina ser optativa em virtude da sua importância no processo de formação do professor.</i> • <i>Foi uma das mais gratificantes que eu vivenciei na universidade.</i> • <i>A avaliação vivenciada na disciplina comprovou que é possível avaliar de forma diferente.</i> • <i>Aprendi muito mais do que eu esperava. Pode conferir com as expectativas apresentadas por mim, no início do semestre.</i> • <i>A autonomia do aluno foi respeitada, a teoria e a prática foram equilibradas, as atividades foram inovadoras, a organização da disciplina foi compartilhada.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Foi um espaço de discussão e vivência de atividades inovadoras.</i> • <i>A metodologia foi compartilhada.</i> • <i>A disciplina foi muito útil para minha formação docente.</i> • <i>A disciplina foi instigante e despertou nossa curiosidade. A assiduidade foi assegurada não por obrigação, mas pelo interesse pelos assuntos abordados.</i> • <i>Descobri como fazer uma boa avaliação.</i> • <i>Foi a primeira vez que consegui captar a dinâmica da escola. Sabia o que tinha que observar e fazer.</i>
	<p style="text-align: center;">Pontos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pouco aprofundamento teórico. A discussão ficou assentada na prática.</i> • <i>Como a leitura dos textos deveria ser realizada fora do espaço da sala de aula, muitos colegas não liam o texto, então, não contribuíam nas discussões, ficavam ancorados no 'achismo'.</i> • <i>Um semestre é muito pouco para uma disciplina tão densa.</i> • <i>Exigir mais preparo teórico para as discussões.</i> • <i>A desmotivação de alguns colegas.</i> • <i>Falta de comprometimento de alguns.</i> • <i>Faltou tempo para o em virtude do aprofundamento teórico-prático.</i> • <i>A disciplina não ser obrigatória.</i> • <i>A atividade de visita à escola deveria ser mais acompanhada.</i> • <i>Nem todos os dados levantados foram analisados.</i>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muito criativa e motivadora.</i> • <i>Os debates e as atividades foram muito ricos.</i> • <i>Foi a mais interessante até hoje vivenciada.</i> • <i>O trabalho interdisciplinar em grupo. Foi ótimo.</i> • <i>A metodologia me motivou.</i> • <i>Correspondeu aos objetivos propostos.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pouca exigência teórica.</i> • <i>Faltou articulação entre a teoria e a prática.</i> • <i>A prática prevaleceu.</i> • <i>Exigiu pouco das leituras.</i>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Abrangeu a avaliação em seus diferentes.</i> • <i>Foram ricos e interessantes.</i> • <i>Penso que foram muitos para serem tratados em um só bimestre.</i> • <i>Os conteúdos foram organizados em uma sequência que facilitou, em muito, a compreensão do aluno.</i>
Professora	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Boa relação com os alunos.</i> • <i>Muito democrática e simpática.</i> • <i>Conduziu com competência a disciplina.</i> • <i>Tem muita familiaridade com o tema.</i> • <i>Entende do conteúdo com o qual trabalha.</i> • <i>Soube despertar o interesse do aluno.</i> • <i>Entende de educação.</i>

Fonte: Elaboração da autora

Quanto à autoavaliação, não iremos socializá-la em respeito aos estudantes e pelo fato de não ter sido acordado entre nós tal procedimento. Todavia, tentaremos dialogar sobre a reação dos alunos diante dessa forma diferente de avaliar. Inicialmente, foi ressaltada a integridade do processo, em que, segundo um dos estudantes, *não ocorreu a hipocrisia da falsa escuta, quando o professor finge ouvir o estudante, porque já tem definida a avaliação que possui dele*. Outra estudante acrescentou que acha estranha a autoavaliação valer menos

do que as outras atividades, afirmando que essa atitude deixa transparecer que ela é de menor importância que as outras atividades avaliativas.

Uma das estudantes, para quem *na avaliação, a responsabilidade é sempre do outro*, nos alerta que o ato de refletir sobre os processos de aprendizagens oportuniza aos professores em formação se reconhecerem como participantes e corresponsáveis do processo de construção do conhecimento e da transformação da realidade. Ela destaca ainda que, futuramente, eles podem exercitar a mesma experiência com seus alunos. E continua: *o aprendizado é meu e a autoavaliação exige honestidade comigo mesmo. É interessante eu mesma observar minhas limitações e meus avanços e tomar decisões em relação a isso.*

De acordo com Cavalari (2009, p. 101), a autoavaliação é uma forma de avaliação formativa que oportuniza a reflexão sobre aquele que vive a aprendizagem, “uma vez que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos, a autoavaliação constitui-se, como é evidente, num dos modos privilegiados da avaliação formativa”. Isso é corroborado por um estudante em formação ao conceber a autoavaliação (...) *como o processo de revisão de si mesmo. Olhar no espelho, ver o que mudou, o que precisa mudar e o que deve permanecer em minha formação.* Segundo Harlen e James (1998, *apud* FERNANDES, 2009), a avaliação formativa efetivada pela autoavaliação apresenta dupla natureza: é *criterial*, por referir-se a critérios sob os quais professores e alunos analisam as aprendizagens, e *ipsativa*⁷⁸, porque é relativa ao próprio professor em formação na comparação com ele mesmo.

De modo geral, a autoavaliação constitui-se no registro da reflexão sobre o fazer pedagógico do professor em formação, o movimento de construção e desconstrução de significados e aprendizagens, o que torna a formação um processo de superação das práticas até então vivenciadas, principalmente as avaliativas. Em particular, a autoavaliação constitui-se em uma metodologia de autorregulação que auxilia o professor em formação a desenvolver competências de autocontrole e de organização de suas próprias aprendizagens. Para Perrenoud (1999), a autorregulação é a capacidade do sujeito para gerir seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos, ou seja, a autorregulação é o processo pelo qual o indivíduo assegura por si mesmo a organização e o desenvolvimento de

⁷⁸ A avaliação formativa é *criterial* quando as aprendizagens dos alunos são analisadas em termos de critérios mais ou menos específicos, previamente definidos, não sendo assim comparadas com algum padrão ou norma. É *ipsativa* quando as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo como referência os próprios alunos (FERNANDES, 2009, p. 359).

suas aprendizagens. O professor em formação aprende a avaliar, e isto vai além do pedagógico; sua aplicação dessa aprendizagem transcende o espaço da sala de aula e alcança os mais diversos campos da ação do sujeito cognoscente. Desse modo, transforma-se em postura dialógica do sujeito frente à realidade, torna-se uma metodologia de apreensão radical (que vai à raiz) da realidade. O que é confirmado por uma estudante:

Acredito que a autoavaliação traz autonomia aos alunos na construção da reflexão sobre suas ações. Faz com que esse professor em formação se torne um sujeito ativo dessa reflexão, contrário à passividade que existe, onde esperamos que alguém nos avalie com apenas números (ESTUDANTE A).

Observamos que em momentos avaliativos diferenciados podem surgir incertezas, aflorar inseguranças e medos. Alguns alunos externaram essa insegurança ao dizerem que *ao realizar a autoavaliação, senti insegurança, pois estava presa em responder o que o professor queria...* E outra: *senti muita insegurança em realizar minha autoavaliação. Fiquei meio perdida e percebi o quanto estou acostumada a ser conduzida.* Acostumado a seguir critérios preestabelecidos por outro, no caso o professor, o estudante sentiu-se inseguro diante da possibilidade de coautoria da avaliação de suas aprendizagens. Percebemos que rediscutir o papel da avaliação e seus significados exige condições que possam contribuir para mudanças, ainda que pequenas. Uma dessas condições seria a criação de espaços de experiências variadas de oportunidade de participação, onde o professor em formação tenha identidade e voz (FREITAS, 2003).

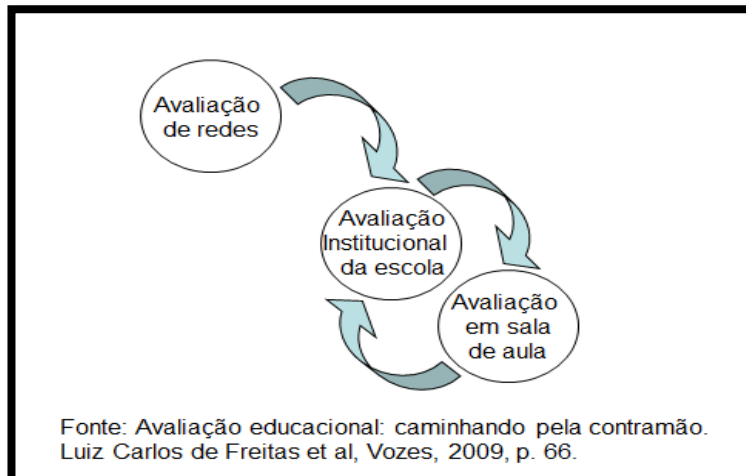
Como nos mostra Pristak (2000), somente pela participação, pela atividade ativa, criativa e real é que podemos modificar as formas características da ordem vigente. Assim, “os cursos de formação continuam sendo referências para a construção de uma escola crítica; rever seu fazer pedagógico iluminará com certeza o trabalho a ser desenvolvido na Educação Básica” (MENDES, 2006, p. 148). Acreditamos que a autoavaliação é uma via de mão dupla, parafraseando Freire (1996) na afirmativa de “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

5.5 OS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS INTERLOCUÇÕES

A experiência vivida com a turma pesquisada que cursou a disciplina Avaliação Escolar reforçou em nós algumas compreensões. Primeiro, é imprescindível que o docente em formação tenha acesso à oportunidade inovadora de avaliação e, sobretudo, que saiba sobre os critérios adotados e as razões de suas escolhas, sobre o objetivo da avaliação, a metodologia usada, os instrumentos utilizados e como usá-los para diagnosticar as dificuldades de aprendizagens e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, analisar os resultados e avaliar seu trabalho como docente.

Na observação das aulas, conseguimos visualizar o apregoado por Freitas (2009) ao estabelecer a relação entre os níveis da avaliação educacional, como demonstrado por ele na Figura 4, abaixo:

Figura 4 - A relação entre os níveis da avaliação educacional



Conforme o autor, a avaliação em larga escala é importante para o monitoramento das políticas públicas, mas os resultados dessa avaliação só passam a ter significado quando encaminhados para a escola, como subsídios para a discussão coletiva e dentro da avaliação institucional, a fim de que sejam validados e possam ser utilizados como referência para a tomada de decisões. O autor compreende que somente assim os dados advindos da avaliação em larga escala associam a legitimidade técnica à política. Essa defesa se baseia na

compreensão de que os dados apresentam legitimidade técnica, mas não têm legitimidade política.

Nessa mesma perspectiva, segundo Belloni (2003, p. 94), a avaliação do sistema é um importante instrumento, “porém, ela sozinha não melhora nem aperfeiçoa nada”. No entanto, sabemos que atualmente a avaliação tem levado para a escola um conjunto de informações que, pouco exploradas, não chegam à sala de aula e muito menos ao processo de ensino-aprendizagem do aluno. Tal constatação evidencia a falta de integração existente entre os níveis de avaliação, como também o despreparo do professor para realizar a interlocução entre eles.

No que se refere à integração dos três níveis de avaliação, Dalben e Sordi (2009, p. 150) afirmam que a avaliação institucional cumpre o rico papel de mediadora do processo, visto que se posiciona entre a avaliação em larga escala e a avaliação para as aprendizagens. Para as autoras, é esse nível de avaliação que permite ao coletivo da escola não só interpretar os dados fornecidos pela avaliação, mas também confrontá-los entre si e com os outros que já temos disponíveis nas escolas ou que entendamos ser necessário produzir. Essa compreensão é corroborada por Freitas (2009), ao defender que a discussão dos dados da avaliação em larga escala, por meio da avaliação institucional, oferece subsídios para a análise e o redirecionamento da avaliação em sala de aula. Para o autor, a avaliação institucional é o espaço privilegiado para levar-se em conta “o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade da escola” (FREITAS, 2009, p. 67).

Os estudantes em formação entenderam também que os resultados dos testes avaliativos não podem ser tomados como inquestionáveis e definitivos. São padrões definidos por metas e objetivos específicos situados no tempo e no espaço, e só adquirem sentido quando incorporados pela escola. Compreenderam, sobretudo, que a finalidade da avaliação educacional é um fator de aprendizagens, de (re)significações, de construção e de (re)construção, de conhecimentos e saberes (DALBEN, 2002). No entanto, a avaliação não é neutra nem ingênua: ela reflete em seus objetivos e intencionalidades explícitas ou implícitas a concepção de educação vigente, as condições do trabalho e as relações que se estabelecem no espaço educativo, como o espelho que reflete as determinações que se configuram no espaço social. Com a intervenção na realidade de uma turma em processo de formação, aprendemos como organizar as aprendizagens para a compreensão da interlocução dos três níveis da avaliação. Tivemos clareza também que, na organização dos conhecimentos e saberes sobre a avaliação, dois eixos são fundamentais: a *pesquisa* e a *avaliação formativa*,

como norteadores do estudo sobre a avaliação e como elementos de articulação entre a teoria e a prática.

A pesquisa a que nos referimos não pode ser entendida apenas como uma construção técnica, mas como forma de educar, com o objetivo de questionar, de levar o estudante a pensar e elaborar alternativas de intervenção na realidade. O saber pensar envolve também o saber intervir. Entendemos que a organização do trabalho pedagógico pela pesquisa ultrapassa a fragmentação do currículo de formação na perspectiva da totalidade, aqui entendida como uma noção de conjunto que se efetiva na relação com as partes e vice-versa. Quando falamos de totalidade, estamos procurando superar as fragmentações analíticas da realidade, propondo uma leitura plural de experiência e de conhecimento. Reconhecemos que o processo educativo é constituído por diversos fenômenos e sua totalidade se realiza na interdependência entre eles. No entanto, acreditamos que a totalidade não se realiza no recortar, decompor ou dividir, mas na capacidade de reflexão, de ressignificação dos fenômenos vivos e dinâmicos.

As aprendizagens da avaliação, tendo como estratégia metodológica a pesquisa, elegem os locais de trabalho como foco, especialmente as escolas, não na perspectiva de local que recebe estudantes para cumprir a carga horária atribuída ao estágio, mas como espaço de interação, de aprendizagens, de produção de conhecimento e construção de saberes. Isso garante o diálogo entre o Ensino Superior e a escola de Educação Básica. Como nos ensina Freire (1997), a prática docente crítica envolve o “movimento dialético, dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, porque os sujeitos envolvidos nessas práticas são “epistemologicamente curiosos” e, por estarem “pensando criticamente”, a prática de hoje ou de ontem pode melhorar a própria prática.

Na verdade, as aprendizagens da avaliação na disciplina Avaliação Escolar confirmaram o princípio de que a prática avaliativa não se resume à aplicação de saberes provenientes apenas de teorias, mas configura-se, sobretudo, como um espaço de teorizações oriundas de sua prática e na prática pedagógica das escolas e nelas reafirmadas. Em suma, as teorias, os saberes, os conhecimentos da avaliação tomam forma unicamente mediante um sistema de práticas construído por aqueles sujeitos que dele fazem uso, tornando-se, destarte, produtores do mesmo. Todo conhecimento teórico se articula aos saberes da prática, ao mesmo tempo significando-os e vice-versa, sendo essa relação um ato que se supera continuamente, gerando novos conhecimentos e outros significados inéditos que vão aos poucos compondo a humanidade.

Em suma, averiguamos que a interlocução entre os níveis de avaliação se efetivou na articulação entre a teoria e a prática por meio da pesquisa e do envolvimento dos docentes em

formação nas práticas avaliativas vividas e discutidas, dentro dos condicionantes históricos que as determinavam. Para finalizar, advogamos que, se queremos a construção de novas relações na escola, devemos desmistificar o caráter excludente e classificatório da avaliação, buscar torná-la espaço privilegiado de diálogo e de formação de todos os sujeitos educativos nela envolvidos. Isso porque “a tomada de decisão em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo centrado na formação integral da pessoa, implica mudanças fundamentais, especialmente no conteúdo e no sentido da avaliação” (ZABALA, 1998, p. 198).

A avaliação é uma via de mão dupla e, parafraseando Freire (1996) na afirmativa “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25), defendemos que é avaliando que se aprende a avaliar, pois a “avaliação é aprendizagem: enquanto se avalia, se aprende” (VILLAS BOAS, 2008 p. 11). O exercício criativo, a reflexão e a tomada de decisão ajudam a inovar as antigas situações avaliativas, o que pode levar a ressignificação do fazer à cultura avaliativa dos cursos de formação. Além disso, e, sobretudo, a formação de professores não pode prescindir da ousadia e da busca do novo. Sem esses componentes, a tarefa de formar profissionais para a tão complexa arte de educar não transita por novos caminhos; ao contrário, vincula-se de forma obcecada aos já conhecidos, e, com isso, corre o risco de abortar qualitativas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada buscou analisar como estão sendo formados os estudantes de cursos de Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem os três níveis de avaliação – das aprendizagens, institucional e em larga escala. A motivação para a elaboração da pesquisa deve-se à centralidade que a avaliação vem assumindo nas políticas públicas, adquirindo, dessa forma, outras funções e outros significados e, por conseguinte, amplia o campo de seus saberes e conhecimentos para além dos limites da sala de aula. Tal fato pode ser atribuído a inúmeras causas, entre as quais a redefinição do papel do Estado no contexto das políticas neoliberais, quando este se torna socialmente limitado e reduzido e, ao mesmo tempo, economicamente controlador. Nesse novo cenário, as decisões intervencionistas e descentralizadas passam a coexistir e gerar, nesse ínterim, contradições e tensões no âmbito estatal.

No contexto que se desenha, novos mecanismos de regulação passam a ser exigidos para assegurar o desempenho do Estado fiscalizador. Surgem, assim, os sistemas de avaliação com o objetivo de acompanhar e monitorar os empreendimentos da ação pública. Na área da Educação não se fez diferente, as políticas de Educação, sob a égide neoliberal, passam a determinar reformas para que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local – as escolas, os professores, o currículo – se submetam às novas orientações desse novo modelo (MAUÉS, 2009).

No entanto, o que se observa é que, apesar da expansão de seus modelos, paradoxalmente, nos cursos de formação de professores, o estudo da avaliação continua exíguo e, quando abordada, lhe é dado um tratamento fragmentado, disperso e superficial. O exposto nos levou a escolhê-la como objeto de estudo. Esclarecemos, no entanto, que uma pesquisa que envolve ao mesmo tempo a avaliação e a formação de professor não se constitui em uma tarefa simples, pois além da complexidade das áreas envolvidas no estudo, soma-se a isso dinamicidade inerente a fenômenos educativos e, principalmente, à avaliação.

Dessa forma, para o desenvolvimento do trabalho, realizamos a pesquisa bibliográfica que nos oportunizou a percepção de que a produção sobre a avaliação no processo de formação é ainda muito reduzida. Percebemos a existência de maior número de teses, dissertações e artigos concentrados no nível da avaliação das aprendizagens e evidenciamos a enorme carência de estudo dos demais níveis, como, por exemplo, a avaliação institucional e em larga escala, no contexto da formação. Assim, para a análise dos limites e possibilidades do ensino e das aprendizagens sobre a avaliação nos cursos de formação de professores, partimos em busca de informações que nos permitissem compreender, nas situações historicamente situadas, as concepções e práticas dos níveis de avaliação, como também analisar as inter-relações que se estabelecem entre eles e a totalidade social.

Ao adentrarmos a realidade concreta, coletamos dados que, após analisados, confrontados e depurados, nos auxiliaram na definição das categorias explicativas do fenômeno e de constatações relevantes, como, por exemplo, nos revelaram a abordagem reducionista, aligeirada e instrumental e as lacunas existentes em relação aos saberes sobre a avaliação na organização do trabalho pedagógico dos cursos de Licenciaturas. Por conseguinte, os docentes, quando no desempenho de suas funções, apresentam despreparo e insegurança para lidar com a avaliação.

Como afirma Pereira (2000), tal fato pode ser atribuído a inúmeros dilemas presentes nos cursos de Licenciatura, entre os quais destaca: (i) a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; (ii) a dicotomia Bacharelado e Licenciatura, inclusive pelos docentes da área de Educação; e (iii) a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática das escolas e dos professores. Além do mais, os dados coletados revelam, também, que os estudantes em formação, por convierem mais com o aspecto técnico da avaliação, demonstram desconhecimento de suas dimensões política, histórica, sociológica e pedagógica. Outra constatação advinda da pesquisa refere-se à percepção no espaço universitário da pedagogia fragmentada, conteudista e de práticas avaliativas arbitrárias e tradicionais. Nos espaços de formação, os saberes não são valorizados e são abordados de forma dispersa e superficial, desvinculados das condições concretas da prática educativa e da realidade social.

Reafirmamos ser objetivo geral desta pesquisa analisar como estão sendo formados os estudantes de cursos de Licenciatura (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem os três níveis de avaliação – das aprendizagens, institucional e em larga escala. A partir dessa intenção, o objetivo geral foi subdividido em seis objetivos específicos, nos quais propusemos analisar: a) o entendimento de professores e de coordenadores pedagógicos dos cursos

investigados sobre os três níveis da avaliação; b) os saberes sobre avaliação analisados por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados; c) o desenvolvimento do processo avaliativo ao qual se submetem os estudantes desses cursos e a análise do resultado dessas avaliações; d) a compreensão dos estudantes sobre o processo avaliativo ao qual se submetem; e) as experiências de avaliação institucional e em larga escala, vivenciadas por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados; f) as situações em que os saberes sobre avaliação analisados por estudantes de cursos de Licenciatura e as práticas avaliativas adotadas utilizam como referência o trabalho pedagógico da escola de Educação Básica. Esclarecemos, portanto, que, para a tessitura das considerações finais da pesquisa, elegemos como referenciais os objetivos acima expostos.

Metodologicamente, optamos pela perspectiva materialista dialética e escolhemos as categorias da *totalidade*, *contradição* e *mediação* como instrumentos de compreensão da avaliação na realidade social concreta, com o intuito de captar, na dinamicidade do fenômeno em estudo, as múltiplas determinações e os elementos a ele subjacentes. Cabe esclarecermos que, neste estudo, os elementos não foram abordados de modo autônomo ou concebidos como se fossem justapostos, mas em seu conjunto, por entendermos que a totalidade do fenômeno se manifesta na relação instituída entre eles (CURY, 2000). Declaramos que o diálogo crítico estabelecido com o fenômeno real e as categorias eleitas foram fundamentais para a permeação da teoria na discussão dos dados e basilares para a realização dessa pesquisa.

A totalidade nos possibilitou a análise da avaliação como um fenômeno inserido em um contexto social, por sua vez firmado em uma realidade histórico-social, sujeita a uma série de determinações. A avaliação não é coisa dada, pronta, acabada, mas construída em sua materialidade, por meio das relações estabelecidas entre os diversos sujeitos do processo pedagógico. No caso das contradições, elas se manifestaram em diferentes textos e contextos e na relação entre a) as intencionalidades e ações e o contexto da formação; b) discurso, teoria e práticas avaliativas; c) os conteúdos da universidade e a realidade da educação básica; d) a dimensão formativa propagada e a ênfase à dimensão classificatória presente. Arriscamo-nos, pois, a sintetizar as contradições evidenciadas nos seguintes pares dialéticos: poder *versus* diálogo, ordem *versus* participação, aprovação *versus* reprovação, discurso progressista *versus* avaliação tradicional, individualismo metodológico *versus* proposta coletiva.

A mediação configurou-se no movimento contínuo que se criou entre o conhecimento e os problemas sociais; entre o fenômeno, a realidade pedagógica e a produção de conhecimentos. Ancorados na categoria da mediação, observamos que a escola é, ao mesmo tempo, constituída e constituinte das relações sociais e pedagógicas, pelo fato de que

os diversos sujeitos do processo educativo estão inseridos na ação escolar e simultaneamente na prática social, tendo na escola não a primeira nem a mais importante das práticas que vive, mas apenas uma delas.

A partir dessa compreensão, na busca de superar o dualismo quantidade-qualidade, adotamos alguns procedimentos que nos oportunizassem o diálogo permanente com a realidade. Em termos normativos, a análise documental que nos possibilitou averiguar que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na verdade, consolidou o processo de reforma do Estado e gestão do projeto educacional de cunho liberal e provocou fortes impactos na Educação de modo geral e na formação de professores, em particular. Por meio da Lei foi instituída a década da educação, que se iniciou a partir de sua promulgação e determinou que, ao final desse período, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Essa medida trouxe consequências adversas para o processo de formação dos docentes, entre as quais podemos destacar: o aligeiramento da formação, a redução da carga horária dos cursos de Licenciatura, a escassez da formação teórica em detrimento da prática, a implantação da Educação a Distância na formação inicial do docente, a lógica das competências e o reforço do paradigma da racionalidade técnica.

No tocante à avaliação, a referida Lei reconfigurou seu campo e, ao mesmo tempo, consagrou-a como eixo norteador das políticas públicas, ao determinar a obrigatoriedade da avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior. Com tal medida, por um lado, o Estado passou a investir em uma suposta homogeneidade do sistema educacional, desconsiderando, dessa forma, as diferenças presentes na constituição da população brasileira; por outro, transformou o campo educativo em *rankings* dos sistemas de ensino com base em índices de pontuação e na valoração dos resultados.

Como anunciado anteriormente, a prevalência da lógica das competências e das habilidades reinstalou o tecnicismo como modelo de formação, agora revestido dos princípios de eficiência e produtividade. Nesse contexto, novas políticas são implantadas, em sua maioria ancoradas em testes avaliativos que, ao mesmo tempo em que imputam ao professor a responsabilização por seu desempenho, fixam os resultados verificados por meio dos inúmeros exames (avaliação interna e externa dos alunos, dos profissionais e das escolas) no sentido de prestação de contas. Com isso, o Estado implanta a cultura do desempenho e da responsabilização dos sujeitos educativos pelos resultados do ensino, e, indiretamente, conchama-os a prestar contas (*accountability*) de suas competências.

Todavia, nos cursos de formação, de modo geral, a avaliação continua reduzida à sala de aula e voltada para a avaliação das aprendizagens. As práticas avaliativas vivenciadas pelo estudante continuam quase que exclusivamente centradas no professor, sustentadas na prova e na atribuição de notas. Especificamente, os saberes sobre a avaliação não possuem um lugar definido no currículo dos cursos; eles estão diluídos nas diversas disciplinas pedagógicas e, por assim se encontrarem, não são tratados de forma sistemática e orgânica. Corroboramos Villas Boas (2003) ao constatar que a avaliação é um tema incluído na disciplina Didática como último item do programa; conseqüentemente, não chega a ser discutido ou isso é feito ligeiramente; a bibliografia dos planos de trabalho de Didática Geral não inclui livros e artigos atualizados nem faz referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisa; o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação ocorrem desarticulados dos estudos teóricos e da sistemática de avaliação. A autora anuncia ainda que as avaliações em larga escala não desempenham papel significativo na organização do trabalho pedagógico e nas práticas avaliativas da formação.

Considerando as informações obtidas, os cursos de formação enfatizam a avaliação das aprendizagens em detrimento da institucional e em larga escala e, assim, desconsideram também as possíveis interlocuções que podem ser tecidas entre elas. Tal fato, causa nos preocupações. Primeiramente, porque essa postura é impeditiva do acesso a elementos analíticos da avaliação que ampliem seu entendimento para além da sala de aula e, segundo, por entendermos os cursos de formação como espaço privilegiado de ensino, aprendizagens, produção de conhecimento e de construção de relações mais significativas com o processo avaliativo. Aprender a avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e bem realizar a avaliação. Como nos ensina Sordi (2009), a avaliação constitui-se em categoria forte no campo pedagógico e exerce força indutora nas formas de agir dos professores.

Frente ao exposto, revisitamos a indagação apresentada por um dos estudantes em formação: *Como um professor desinformado e desinteressado em questões pedagógicas, como as da avaliação, é capaz de preparar ou formar um docente?* Gatti (2009), ao realizar uma análise sobre a questão, aponta como um dos pontos nevrálgicos presentes nos cursos que formam professores o despreparo da formação didática de seus docentes. Referendada no estudo de Bazzo (2007), a autora constata que os professores universitários são detentores de uma formação profissional que não a do ensino. A autora afirma que eles são especialistas em outras áreas e não trazem conhecimentos necessários a uma atuação docente. Concordamos com ela e pudemos observar que muitos dos docentes da universidade nunca tiveram contato

com as condições reais de ensino, fora do espaço da universidade, a não ser as experiências estudantis por eles vividas. Isso nos leva a inferir que a escola e o ensino são tratados por eles com base em abstrações teóricas, porém muito distantes da realidade concreta da rede de ensino e da escola de educação básica. Notamos que os professores-formadores que estiveram com os pés no universo da escola lidam de forma mais autêntica com o ensino e conseguem, inclusive, despertar nos estudantes em formação o interesse para a escolha da docência.

As compreensões que permeiam o espaço de formação são diversas. Tendo a entrevista semiestruturada como norteadora do diálogo, buscamos identificar o entendimento dos professores, coordenadores e estudantes sobre os três níveis da avaliação e averiguamos que, embora os sujeitos educativos apresentem compreensões consistentes sobre os níveis de avaliação, não conseguem ainda visualizar a complementaridade entre eles. Como afirma Freitas (2009), a avaliação para as aprendizagens está vinculada à avaliação institucional e, por conseguinte, à avaliação em larga escala e estabelece a avaliação formativa como mediadora da interlocução entre esses níveis. A pesquisa revelou que, em virtude do desconhecimento sobre os pressupostos epistemológicos e práticos, os dados das avaliações não têm sido utilizados como estratégias pedagógicas nos cursos de formação e nem tem sido oportunizada aos estudantes a reflexão necessária para significados mais fundados e construção de sentido mais relevante sobre eles.

Apoiando-nos em Mendes (2009), afirmamos que nos cursos de Licenciatura nos deparamos com uma realidade muito próxima da acomodação ao observarmos que alunos, professores e gestores parecem conformados com a avaliação centrada nas médias e resultados. No contexto descrito, os estudantes alegam que o trabalho pedagógico com a avaliação está assegurado pela máxima “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Contudo, Luís e Santiago (2001, p. 13) nos alertam: “os saberes constituídos nos processos formativos são referências importantes na construção do saber-fazer docente, a partir das possibilidades, dos limites e dos desafios múltiplos enfrentados pelas professoras em sua experiência profissional”. Para as autoras, o processo de reflexão crítica deve constituir-se em uma metodologia da formação à medida que oportuniza a desconstrução de práticas enraizadas em nossa cultura escolar, tais como a avaliação como medida, a concepção factual do ensino, as aprendizagens repetitivas e a fragmentação da investigação didática e de metodologias diferenciadas de avaliação nos cursos de formação.

Outro elemento a ser considerado refere-se ao distanciamento do trabalho pedagógico desenvolvido na universidade com os referenciais da educação básica. Verificamos que, no contexto dos cursos de formação, a inserção do estudante na realidade da

escola da educação básica constitui-se em atividade específica de algumas disciplinas, muitas vezes sustentadas pelo interesse de alguns professores, sem estarem, portanto, referendadas em projetos sólidos de formação. Dessa forma, essa atividade não se reveste de um processo de qualificação no qual tanto as escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciandos quanto a universidade contribui para a qualificação das escolas, seus projetos e professores (DIAS-DA-SILVA). Para a autora, a viabilização de projetos formativos em parceria com escolas implica o enfrentamento de questões organizacionais historicamente enraizadas, embates políticos e alterações de concepções e práticas educativas, mas, sobretudo, de mudanças ousadas que criem rupturas no *status quo*. Concordamos com a ideia e acrescentamos que, somente pela reflexão da avaliação nos contextos reais da educação básica, o aluno poderá reconstruir conceitos e princípios que venham redirecionar as tradicionais e excludentes práticas avaliativas presentes na educação brasileira.

Advindos dos resquícios de uma educação excludente e focalizada no desempenho, os estudantes denunciam a perpetuação da avaliação tradicional, conservadora, seletiva e verificadora de aprendizagem repetitiva. Como já afirmado por Hoffman (1995, 2003), na formação prevalece o julgamento de valores e a classificação e, de modo geral, nos espaços formativos, a avaliação encontra-se focada em teorias de medidas educacionais e na elaboração de instrumentos com o objetivo de verificação de aprendizagens e de atribuição de notas e conceitos. Por ter como foco provas e notas, na percepção dos estudantes, a avaliação tem o mesmo significado de instrumentos avaliativos (provas, seminários, trabalhos). Como assevera Mendes (2009, p. 139), a avaliação é mais do que isso, “ela é um meio para que todo o ensino e a aprendizagem sejam revistos e, por isso, um processo de reflexão, de investigação e de interpretação de uma situação do ensino e da aprendizagem”.

Na perspectiva que vem sendo utilizada, a avaliação, no entender dos estudantes, reflete a compreensão do ensino apenas como um processo de transmissão, e as aprendizagens como acumulação e armazenamento de conhecimentos. Apontam que a avaliação não objetiva o redirecionamento do trabalho pedagógico e das aprendizagens dos alunos, visto que se esgota em si mesma e afirmam que o professor, ao atribuir uma nota, define o estado terminal das aprendizagens do aluno. O diagnóstico de falecimento precoce ou antecipado pela avaliação ancora-se no não diálogo, no medo e na desconfiança. Os estudantes expõem ainda que é melhor o estudante se calar para evitar perseguições, indiferenças e até mesmo reprovação. Por fim, eles indicam como o ponto mais agravante da avaliação a incoerência entre o que se ensina e o que se pratica na formação de futuros professores (BERBEL, 2001).

Posturas como estas fazem com que os resultados obtidos nos testes e nas atividades avaliativas adquiram uma esterilidade proeminente, em que se valoriza mais o resultado do que a subjetividade do sujeito avaliado. Como afirma Freitas (FREITAS, 2012, p. 4)⁷⁹, “é como se o mundo da avaliação quantitativa eliminasse a subjetividade do processo de avaliação e conferisse a ele cientificidade. A subjetividade dos processos seria uma desvantagem para a avaliação e indutora de erros”. Todavia, o autor alerta que os dados quantitativos só ganham vida se complementados com os dados qualitativos que estão no dia a dia da escola e acrescenta que “o equívoco das políticas de avaliação contemporâneas está em tentar atingir a sala de aula sem o efeito mediador da avaliação institucional participativa ao nível da escola”.

Entendemos que as experiências avaliativas vivenciadas impactam na forma de organização do trabalho pedagógico do futuro docente. Como afirma Pereira (2012, p. 7), “na formação de professores o exemplo docente é essencial para instituir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da ação de aprender” e declara ainda que os responsáveis pela formação do futuro educador precisam tomar consciência das consequências de suas ações no espaço de formação e da necessidade constante da pertinência entre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação.

Considerando o exposto, apontamos também que as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas por estudantes dos cursos de Licenciatura investigados são exíguas. Esses níveis não são trabalhados pedagogicamente e, quando abordados, são tratados em nível do senso comum ou se fixam no repasse de informações ou de opiniões expressas e divulgadas pela mídia. Notamos também que os professores e gestores apresentam desconhecimento sobre os níveis de avaliação e, inclusive, indiferença aos dados obtidos na avaliação externa, o que gera entraves no desencadeamento de reflexões mais densas e o confronto analítico dos resultados da avaliação interna com a externa. Em contrapartida, percebemos nas observações das aulas da disciplina Avaliação Escolar evidências significativas de possibilidades reais de diálogo entre os níveis de avaliação quando se adota a *pesquisa e a avaliação formativa* como elementos de mediação da articulação entre a teoria, e como essa organização assegurou aprendizagens das interlocuções que se efetivam entre os níveis e compreensão mais ampliada do fenômeno avaliativo, conforme analisado no capítulo V desta pesquisa.

⁷⁹ Texto preparado para o MEC/INEP para o Ciclo de Colóquios sobre Educação, Avaliação e Inovação. Texto inicial. Novembro de 2012.

Constatamos que o ensino e as aprendizagens sobre avaliação, desvinculados da forma de organização da sociedade, perpetuam o entendimento da avaliação como pilar de manutenção de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Retomamos, pois, a questão norteadora desta pesquisa: *Como estão sendo formados os professores para desenvolverem os três níveis de avaliação – das aprendizagens, institucional e em larga escala?*

Na resposta à questão, evidenciamos pontos considerados por nós como nevrálgicos e, ao mesmo tempo, definidores da qualidade da formação e da organização do ensino e das aprendizagens sobre a avaliação:

a) a Universidade não tem assumido a formação de professores com o devido empenho e responsabilidade. Empenhada em formar pesquisadores nos cursos de bacharelados, a formação de professores foi relegada a segundo plano. A tarefa de formar professores é considerada menos nobre do que a da pesquisa, o que confirma a afirmativa de Catani (1986, p. 120) de que “a Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarefa que ela paga para fazer ciência em paz”;

b) da dicotomia entre pesquisa/ensino decorre uma forte hierarquia entre os saberes acadêmicos. Supervalorizam-se os saberes específicos da área de formação em detrimento dos denominados pedagógicos, que são marginalizados e considerados como dispensáveis no processo de formação de professores;

c) os conhecimentos/saberes sobre a temática avaliação não têm carga horária específica nem ocupam lugar de destaque na organização curricular das licenciaturas. O ensino sobre a avaliação nos cursos efetiva-se de forma fragmentada e superficial, sem abordagens mais expressivas de suas dimensões política, sociológica e pedagógica;

d) as experiências avaliativas vivenciadas no processo de formação têm grande influência na organização das práticas avaliativas do futuro docente que, em sua maioria, tende a reproduzir o vivido e a utilizar os mesmos instrumentos, por meio dos quais foi avaliado. Todavia, nos cursos de formação, são tradicionais e classificatórias, reforçando, sobremaneira, a postura conservadora em relação à avaliação, com grande ênfase na avaliação das aprendizagens. O instrumento mais utilizado é a prova, os seminários e os trabalhos;

e) a avaliação dos cursos de formação encontra-se focada no nível das aprendizagens. Os saberes da avaliação institucional e em larga escala são desconsiderados, como também a importância da interlocução entre esses níveis para análise dos resultados e para o redimensionamento do trabalho pedagógico da escola em geral e da sala de aula, em particular;

f) embora tenhamos detectado na observação das aulas da disciplina Avaliação Escolar, sinais de possibilidade de abordagem dos conhecimentos e da interlocução entre os níveis de avaliação, consideramos serem tímidas as iniciativas do rompimento com concepções e práticas avaliativas tradicionais e arbitrárias já existentes, que marcam o poder do professor e o uso da avaliação como instrumento de coerção e punição. O ensino e as aprendizagens da avaliação não têm considerado as situações concretas e objetivas do trabalho pedagógico e dialogado como a função da avaliação nos diferentes âmbitos (MENDES, 2009);

g) são tímidas as interlocuções entre os níveis de avaliação. Na dimensão formativa, estão abordados de forma separada e não estabelecem vínculos entre si. Na dimensão normativa são referendados no discurso dos sujeitos educativos, porém se limitam ao nível das intencionalidades e não efetivam concretamente nas educativas. Na dimensão prática, embora tivéssemos a oportunidade de evidenciar a complementaridade entre eles no espaço da sala de aula, declaramos que essa experiência se constituiu em uma iniciativa isolada ocorrida em uma determinada disciplina, assumida por um docente comprometido com o ensino e as aprendizagens da avaliação e por entendê-la como uma categoria pedagógica da formação.

Como afirmado na introdução deste trabalho, avaliar é uma condição fundamental para bem ensinar e bem realizar a avaliação, o que só é possível por meio do ato de refletir sobre a avaliação e as práticas avaliativas nos diferentes contextos: sala de aula, escola, nacionalmente. Os cursos de Licenciatura precisam oportunizar aos estudantes vivências e reflexões de experiências diversificadas de avaliação, para posteriormente considerá-las como possibilidades em sua própria prática profissional. As construções de novas relações com a avaliação só ocorrerão se mediadas pela desconstrução do caráter excludente e classificatório da avaliação.

Para tanto, o ensino e as aprendizagens sobre a avaliação devem estar mais articulados com as ações e relações que configuram o dia a dia das experiências de avaliação ocorridas na escola. Também precisam, sobretudo, comprometer-se com a construção de conceitos e princípios que critiquem e redirecionem as tradicionais e excludentes práticas avaliativas desenvolvidas na educação brasileira. Como declarado anteriormente, advogamos que, no processo formativo do docente, a lógica de aprender para avaliar deve ser invertida para a de avaliar para aprender. Nessa perspectiva, defendemos, pois, a tese de que a avaliação em seus três níveis tem adquirido destaque no cenário político e educacional. Com isso, o ensino sobre ela nos cursos de formação precisa transcender as aprendizagens e abranger tanto os fatores intra como extraescolares. Para tanto, deve ser considerada como

uma das categorias do trabalho pedagógico e, para reverter as condições políticas e pedagógicas da formação docente no Brasil, algumas medidas devem ser tomadas e implantadas, entre as quais destacamos: a) valorização institucional das Licenciaturas no contexto da universidade ; b) a formação deve constituir-se em eixo transversal dos cursos de licenciatura; c) as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica devem ser estruturadas de forma a privilegiar a articulação teoria e prática, a escola como espaço de formação inicial e também continuada; a pesquisa como metodologia de ensino e de aprendizagens; d) a organização curricular dos cursos deve ser redimensionada e romper com a lógica das disciplinas estanques, em razão da responsabilidade que tem o professor em início de escolarização de integrar conhecimentos e saberes de diversas áreas; d) a carga horária deve ser proporcional entre a dimensão profissional, teórica e prática e os fundamentos e metodologias da formação; e) o perfil do professor que se pretende formar para a educação básica deve ser definido com base nos referenciais dessa educação; f) os estágios curriculares precisam ser revistos em seus objetivos e organização e contar com o apoio institucional da universidade e da rede de ensino público; g) a avaliação deve ser assumida como uma categoria pedagógica e eixo norteador da organização do trabalho pedagógico da formação; h) a pesquisa na área de formação de professores deve ser fortalecida nos cursos de pós-graduação, principalmente, nos das Faculdades de Educação i) os quadros dos profissionais dos cursos que formam professores precisam ser revistos e passar a privilegiar formação pedagógica e as experiências na educação básica como critério relevante para a seleção do docente .

Na tentativa de dar respostas às indagações apresentadas na pesquisa, recorreremos a Roldão (2007) que, ao tratar dos saberes docentes e, por conseguinte, da avaliação, afirma que não se constituem em ações individuais, mas em uma construção coletiva que se efetiva na troca entre os pares, num movimento contínuo de mediação e de clarificação dos significados, das dimensões e da complexidade da docência. Para a autora, existem agregadores *e fatores de distinção do saber docente*, tais como: (i) a natureza compósita; (ii) a capacidade analítica; (iii) a natureza mobilizadora e analítica; (iv) a meta-análise; (v) a comunicabilidade e a circulação.

Dessa forma, por corroborarmos as ideias da autora e entendermos que a tipologia por ela apresentada oportuniza a visão mais histórica e dialética de nosso objeto de estudo, optamos por adotá-la como norteadora da análise que buscaremos realizar sobre os saberes da avaliação necessários para a formação de professores que atuarão na Educação Básica. Tal opção ocorre por duas razões fundamentais. Por um lado, para além do já produzido sobre os

saberes docentes, a autora os analisa na perspectiva dos agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente, decorrentes “simultaneamente de uma lógica normativa — explicitar o 'saber ideal' ante a função de ensinar e sua eficácia — e de uma lógica interpretativa da prática real – na medida em que se apoiam em investigação sobre práticas docentes e experiências de formação” (Roldão, 2007, p. 97). Por outro, ressalta o caráter da dupla transitividade⁸⁰, da mediação e da lógica interpretativa da prática do real, para além da lógica da epistemologia da prática.

Entre as especificidades dos saberes docentes, Roldão destaca, primeiramente, sua natureza *compósita* que é diferente da composta. Esses saberes superam a combinação aditiva dos conhecimentos, originando um novo saber. Ao concebê-los como integrados uns aos outros, gera-se nesse movimento a transformação de suas naturezas e de seus significados. Em outras palavras, não basta o docente conhecer e aplicar o conhecimento em situações concretas de ensino. Deve, também, ser capaz de alterar conteúdos científicos e pedagógico-didáticos, *numa ação transformativa*. Partindo dessa premissa, defendemos que o elemento central do conhecimento profissional, neste estudo mais especificamente os da avaliação, é a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes do conhecimento (ROLDÃO, 2007). Dessa forma, consideramos que a avaliação tem uma natureza compósita por constituir-se na multidisciplinaridade, na pluralidade e na articulação dos conhecimentos de diversas áreas, num processo contínuo de construção e reconstrução.

Em segundo lugar, a autora destaca como gerador da especificidade do conhecimento docente a capacidade analítica, sustentada em conhecimentos formalizados e ou experienciais, que permite elaborar significados, rentabilizar ou ampliar as possibilidades da ação profissional, afirmando que o conhecimento profissional exige o saber técnico e o domínio de um componente improvisado e criador. No caso da avaliação, torna-se um saber docente quando o futuro professor consegue, na junção desses elementos, interpretá-la e

⁸⁰ No que respeita à representação do conceito de *ensinar*, sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda (ROLDÃO, 2005c), entre o "professar um saber" e o "fazer outros se apropriarem de um saber", ou melhor, "fazer aprender alguma coisa a alguém". No limite e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciada predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda, uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares (ROLDÃO, 2007, p. 94). "Do nosso ponto de vista, a dialética do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas" (ROLDÃO, 2007, p. 95).

compreendê-la dentro dos condicionantes culturais, sociais, econômicos e educacionais que a determinam.

Em terceiro, Roldão (2007) aponta como elemento gerador da especificidade do conhecimento docente sua natureza *mobilizadora e interrogativa*, o que equivale à articulação de elementos diversos num todo complexo, afirmando que a singularidade e a imprevisibilidade das situações educativas, no caso as avaliativas, requerem a leitura do senso comum à luz de paradigmas reflexivos, quer do conhecimento declarativo,⁸¹ quer da experiência pedagógica vivida.

O quarto gerador de especificidade refere-se à *meta-análise*, o que exige o afastamento e a autocrítica, implícita na ação reflexiva. Para tanto, torna-se necessário o contributo de vários tipos de conhecimento, tanto formal, como de conteúdo e pedagógico, na descoberta, desconstrução e articulação necessárias à passagem do saber tático sobre a avaliação para o articulado e sistematizado.

Por último, porém não menos importante Roldão (2007) cita o gerador de especificidade da *comunicabilidade e circulação* que assegura a transmissão, socialização e discussão entre os pares do saber constituído com apropriação e teorização prévias e posteriores, legitimadas na ação docente. Assim, em vez da prática docente, passa-se a exercer a ação profissional docente ancorada nos saberes específicos que a caracterizam, para além do mero domínio dos conteúdos e da simples vivência pessoal e relacional. Nesse sentido, ocorre a incorporação

[...] pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e de seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos em um domínio *técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua *meta-analítica*, de *questionamento* intelectual de sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Somamos a esses saberes, com vistas à superação do pragmatismo presente nos cursos de formação de professores, a empiria situada⁸², por nós entendida como o movimento do real em que os fatos avaliativos se constroem historicamente nas relações, ações e intenções humanas, visto que o estudo sobre a avaliação se revela um objeto material. Como

⁸¹ O conhecimento declarativo, também chamado de conceptual, é o conhecimento estático sobre factos e princípios que se aplicam a um determinado domínio (LÓPEZ, 2006).

⁸² Este termo foi apresentado por Gatti (2003), em palestra realizada no Seminário de Avaliação II, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em maio de 2002.

nos explica Gatti (2003, p 13), “a percepção de suas necessidades é criada dentro de condições sociais, com objetivos e uma intencionalidade mediada pelos sujeitos autores em diferentes níveis, com diferentes conotações: nas salas de aula, na escola, numa região, num sistema de ensino, em organizações sociais diversas, etc .”

As reflexões realizadas nos oportunizaram entender que os conhecimentos da avaliação, de forma direta ou indireta, permeiam todos os saberes (das Ciências da Educação, pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares e outros). Fazem parte de um processo histórico e são construídos de acordo com a dinâmica do cotidiano pedagógico. Segundo Sordi (2009, p. 31), “os professores precisam aprender a reconhecer e a disponibilizar seus saberes de modo que estes produzam sentidos novos na avaliação da qualidade da escola”.

Com base na afirmativa da autora, advogamos que os cursos de formação de professores precisam delimitar com mais precisão o espaço dos saberes da avaliação em sua organização pedagógica. Embora pese o fato desses conhecimentos estarem inseridos entre os saberes pedagógicos, não podemos correr o risco de deixá-los esquecidos, escamoteados e muito menos tratados de forma simplista e superficial no contexto da formação, uma vez que a avaliação se constitui em uma categoria forte no campo pedagógico e exerce grande força indutora nas formas de agir de professores e estudantes e da sociedade em geral (MALAVASI, 2010).

Sendo assim, a avaliação precisa ser tomada como parte integrante do processo de formação do professor e estabelecer relações mais significativas com o ensino e as aprendizagens. Como nos ensina Tardif (2002), a avaliação deve ser vista como ponto de articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes construídos pelos professores no cotidiano das práticas pedagógicas. O exercício criativo, a reflexão e a tomada de decisão ajudam a inovar as antigas situações avaliativas, o que pode levar a ressignificação do fazer à cultura avaliativa dos cursos de formação, e, sobretudo, a formação de professores não pode prescindir da ousadia e da busca do novo. Sem isto, a tarefa de formar profissionais para a tão complexa arte de educar não transita por novos caminhos; ao contrário, vincula-se de forma obcecada aos já conhecidos, e, com isso, corre o risco de abortar qualitativas possibilidades.

Por fim, ressaltamos que a realização desta pesquisa reforçou ainda mais nossa convicção de que a formação de professores precisa deixar de ser burocrática, autoritária, impositiva, verticalista, heterônoma e negadora da realidade. Precisa estar mais articulada com as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar, pois compreendemos que os saberes estão para além dos conhecimentos e são adquiridos na

mediação entre o sujeito, o conhecimento e o contexto no qual está inserido, no movimento dinâmico da práxis pedagógica. A formação do avaliador não é um processo de transmissão, mas de apropriação no movimento do real em que os fatos sociais se constroem.

Advogamos que os cursos de formação precisam, sobretudo, comprometer-se com a construção de conceitos e princípios de avaliação que critiquem e redirecionem as tradicionais e excludentes práticas pedagógicas desenvolvidas na educação brasileira. Ao final do percurso, assumimos, também, que as considerações a respeito do fenômeno não findam com a obtenção e análise dos dados por meio dos procedimentos previstos, uma vez que no método histórico-dialético, adotado nesta pesquisa, o conhecimento não é visto como acabado e formalizado, mas em pleno processo de construção e transformação. Esclarecemos também que as relações passíveis de serem apreendidas dependerão de nossa possibilidade de associar e contextualizar o fenômeno nas condições objetivas. Tal como nos explica Cury (2000), o homem busca não apenas conhecer particularmente o real, mas conectar as particularidades dialeticamente e coordená-lo como uma síntese explicativa cada vez mais ampla e densa.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. *In*: WERLE, F. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasil: Oikos, 2010.

ABRAÃO *et al.* Universidade, Educação Básica e ressignificação das Licenciaturas na Universidade de Brasília. *In*: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, A. da (Orgs.). **Universidade e Educação Básica**. Brasília: Liber Livro, 2012.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-99.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERNAZ, A. **Determinantes do desempenho educacional no ensino fundamental brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ALBUQUERQUE, L. C. E GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 76-87, jan./jun. 2013 | Disponível em

AGUIAR, M. A. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Edwww.upf.br/seer/index.php/rep**. Acesso 10 de out de 2013. **Educação & Sociedade**, out. 2006, vol.27, n° .96, p.819-842

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 33, n. 2, maio-ago. 2007.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

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

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional no Brasil. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set.-dez. 2006.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Brasília: CNE, 7/11/2001. 164, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, , p. 136-167, set. 2002.

ANTUNES, M. T. P. **Capital intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

ARREDONDO, S. C. **Avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional do CNE sobre a Proposta de Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília: ANFOPE, 2001.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos (*et al*). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, FASE, 2003.

BACHELARD, G. **Racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005a.

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. Modelo multinível: uma aplicação a dados de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, jul.-dez. 2000. p. 135-154.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

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

BARRETO, H. P. D. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado**. 2009. Dissertação (Mestrado de Educação) – Faculdade de Educação Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.bdt.d.uceb.br/tede/ede_busca/arquivo.php?codArquivo=1076>. Acesso em: 11 nov. 2012.

BARROS FILHO, J; SILVA, D. Buscando um sistema de avaliação contínua: ensino de eletrodinâmica no nível médio. **Ciência & Educação**, Bauru, n. 1, v. 8, 2002, p. 27-38.

BARROSO, J. O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores**. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006. p. 41-70.

_____. A regulação da educação. In: BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005a. p. 63-92.

_____. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. **Revue Française de Pédagogie**, v. 130, n. 1, p. 57-71, 2000. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556780_7_2000_num_130_1_1053> Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, esp., p. 725-751, out. 2005b.

BEHRING, E. R.I.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C.; BELLONI, I.; SOARES, J. F. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 9-57. (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica).

BERBEL, N. A. **Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001.

BERTONI, N. **O erro como estratégia didática**. Campinas: Papirus, 2000.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, p. 61-69, 1992.

BITTENCOURT, C. A. C. **A formação filosófico-educacional dos arte-educadores à luz da teoria crítica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2002.

BITTENCOURT, N. A. Avaliação formativa de aprendizagem no Ensino Superior: um processo construído e vivenciado. São Paulo: USP, 2001.

BOFF, L. **O despertar da águia**. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis: Vozes. 1998.

BOMBOSSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BONAMINO, A. M. C. de; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno Pesquisa**. São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 12 dez.2012.

_____. O público e o privado na educação brasileira. Inovações e tendências a partir dos anos 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 5, p. 253-276, jan.-jun. 2002.

_____. FRANCO, C. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2002.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 3/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007a.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro, de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, 13 set.1996a.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez.1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez.1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez.1996b.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 dez.1996c.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, 10 jan.2001a.

_____. Portaria nº 47, de 03 de maio de 2007. Estabelece as normas para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) no ano de 2007. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, n. 86, 7 maio 2007d.

_____. Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 13, n. 85, 5 maio. 2005c.

_____. Portaria nº 87, de 07 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2009. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 48, n. 86, 8 maio 2009b. 239

_____. Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB como um dos processos que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 29, n. 100, 27 maio 2005d.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Inep, 2001c.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005e.

_____. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Histórico do desenvolvimento da Proposta da Matriz de Referência**. Brasília: MEC/INEP, (11 de março de) 2011a. (Documento de trabalho).

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, v. 130, n. 1, 2000. p. 43-55. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora. *In*: Alarcão, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BURIASCO, R. L. C de; SOARES, M. T. C. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. *In*: VALENTE, W. R. (Org.). **Avaliação em matemática – história e perspectivas atuais**. Campinas: Papirus, 2008. cap. 4, p. 101-142.

CALDERANO, M. A. Avaliação das aprendizagens escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Análise dos resultados obtidos na prova realizada pelos gestores das Escolas Estaduais de Minas Gerais – PROGESTÃO**. Relatório Técnico, 2009.

_____. Pedagogia e docência: confluências de indagações e proposições. **Educação em Foco** – Revista de Educação, Juiz de Fora, v. 12, n. 12, p. 117-137, dez. 2007-fev. 2008.

CALDERANO, M. A.; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, jul.-set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a07>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Pedagogia: ação educacional e as inter-relações institucionais e pessoais. **Educação em Foco**: Revista de Educação, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 89-112. mar.-ago 2005; set.-fev 2005/2006.

CAMARGO, P. O professor posto à prova. **Revista Educação**, Edição 174, São Paulo, Outubro de 2011. Disponível: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/fixos/expediente-226905-1.asp>. Acesso em: 02 nov. 2013.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, , p. 611-614, set.-out. 2004.

CARVALHO, A. D. de. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Afrontamento, 1988.

CASTORÍADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

CATANI, D. *et al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALARI SUZI MARQUES SPATTI. **A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat**. (Doutorado em Estudos Lingüísticos) Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. 240 p. (tese)

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAVES, S. M. **A avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CLÍMACO, M. do C. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

_____. Perspectivas da avaliação da Educação Básica: a inclusão das práticas pedagógicas em sala de aula como fator de eficácia e de equidade. *In*: ABAVE, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos**. Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 1º jan. 2013.

_____. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2012.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. L. Sistema de Compras Públicas e Privadas no Brasil. Compras públicas, **Captar**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 36-48, ag. 2008.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: Ensaios sobre a democracia e socialismo. 2. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Impactos da avaliação externa na configuração da docência. *In*: ROSA, D. E. G. *et al.* **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, C. R. J. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 1998.

_____. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DALBEN, A.; SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa: Qual o “seu poder”? *In*: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. S. (Org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009. p. 145-170.

_____. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In*: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. S. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 14-39.

_____. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In*: VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação pra uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. 197 p.

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA (IE-[...]). **Projeto Acadêmico do Curso de Matemática**. Brasília: Departamento de Matemática, Universidade de Brasília, 2013.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul.-dez. 2005.

_____. MUZZETI, L. R.. Licenciaturas *ligh*t: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 21, n. 75, p. 11-28, 2006.

DIAS, E. T. G. **Provinha Brasil e Regulação**: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico 2014. Tese de (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Orgs.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da Educação Superior no Brasil. *In*: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-38.

_____. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In*: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional em: FAZENDA, I.C.A. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 1997.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 12 out 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6, 1992, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte, 1992.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 7, 1994, Niterói. **Documento final**. Niterói, 1994.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8, 1996, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte, 1996.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9, 1998, Campinas. **Documento final**. Campinas, 1998.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 10, 2000, Brasília. **Documento final**. Brasília, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 3, 1988, Brasília. **Documento final**. Brasília, 1988.

ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 4, 1989, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte, 1989.

ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 5, 1990, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte, 1990.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 95-110.

ERTHAL, T. **Manual de psicometria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 7-28.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE-[...]). **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação; Universidade de Brasília, 2002.

FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. *et al.* **Das concepções, práticas, e organização da avaliação das aprendizagens à formação de professores**. Relatório do 1º ano do Projecto PI/12/94 financiado pelo Instituto de Inovação Educacional. Manuscrito não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário MiniAurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FISCHER, Tânia. (2010). Proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES (vol. 2).

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p. 45-63.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livros, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio-ago. 2009

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores, a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, ago. 2002.

FREITAS, L. C. de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 279-302.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES, no **Simpósio PNE – diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional**, 2011. Versão sujeita a modificações. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 4 maio 2011b.

_____. Sistema Nacional de Avaliação: mediações ausentes. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Coletânea de textos da CONAE: tema central e colóquios.* Brasília: MEC, 2010.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, CEDES/Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. *In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas.* 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, esp., out. 2005.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Soberania e Disciplina. *In: Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1988.

GADOTTI, M.. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000

_____. **A educação contra a educação :** o esquecimento da educação e a educação permanente. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALLIANO, A. G. **O método científico:** teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. Estado, Avaliação, Educação, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009

GATTI, B. A. Avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, v. 1, n. 1, p. 61-77, maio 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaensinoepesquisaemturismo/article/viewFile/35/73>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, FGV, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. Prefácio. *In*: BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 7-18.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

_____. NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das Licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO, J. S. El curriculum evaluado. *In*: **El curriculum una reflexión sobre la practica**. Madrid, Ediciones Morata, 1988.

GIRON, G. R.. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isto tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p.17-26, junho, 2008.

GOVERNO do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes. **Política de Ensino e Escolarização Básica**. Recife: SEED/PE, 1997, p. 17. (Coleção Qualidade do Ensino).

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GROCHOSKA, M. A. **As contribuições da Autoavaliação Institucional para a escola de Educação Básica**: uma experiência de gestão democrática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2013.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1993.

HAYEK, Friedrich. **Os caminhos da servidão**. Trad. de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 1944.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Medição, 1991.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

KLEIN, R. **Produção e utilização de indicadores educacionais**. 2. versão preliminar. [s. l.], 1995. mimeo.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAHE, E. D. **Reforma curricular de licenciaturas**: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo, Cortez, 1985

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LESSARD, Claude. (2006) A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, pp.201-227, jan./abr.2006

_____. MEIRIEU, P. (coord.). **L'obligation de resultats en éducation**. Quebec, Canadá: Université Laval, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, IFITEG , v. 8, n.3, p. 597-612, 1998.

LIMA, A. de O. **Avaliação escolar**: julgamento x construção. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIPOVETSKY, Noêmia. **Formação e trabalho docente**: da crítica ideal à crítica construída. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo:Busca Vida, 1987.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18^o.ed.- São Paulo :Cortez Editora, 2006. 180 p.

_____. **C. C., Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005, 2^a edição

_____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida a **Aprender a Fazer**, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*. Curitiba: Expoente, n^o 36, 2004, p. 4-6.

_____. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____. Entrevista à **Revista Nova Escola** sobre Avaliação da Aprendizagem, publicada em 2001.

LÜDKE, M.; SALLES M. M. Q. P. Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior. *In*: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. *et al* (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997. p.169-200.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LUIS, S. B.; SANTIAGO, M. E. **Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

MACHADO, L. R. S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo-SP: Cortez, 1989b.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALAVASI, M. M. S.; Avaliação Institucional de qualidade potencializada pela participação de vários segmentos da escola. *In*: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Igualdade e diversidade na educação, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, v. 1, p. 84-103. Belo Horizonte, 2010.

_____. Avaliação institucional e gestão da escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. *In*: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem: Secretaria de Educação de Campinas**. Campinas: Millennium, 2009. p. 172-182.

MASCARENHAS, Rodrigo Tostes de Alencar. **A responsabilidade dos entes da federação e financiamento do SUS**, 2009. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaSaude>>. Acesso em 8/7/2013.

MARIANI, M. C. Educação e ciências sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982. p. 167-195.

MACHI, M. **A progressão continuada no sistema de ciclos**: a atuação e a formação do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

MARX, K. Capítulo IV (inédito). In: _____. **O capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010. [Edição original: 1843].

_____. ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1989.

MAUÉS, O. C.. A agenda da OCDE para a educação. In: GARCIA, Dirce; CECÍLIO, Sálua. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas/SP: Alínea, 2009

_____; **Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior**. In: GEMAQUE, Rosana M. O; LIMA, Rosângela N. (orgs.). Políticas Públicas Educacionais o Governo Lula em Questão. Belém: CEJUP, 2006.

_____. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, E. B. **As provas objetivas**: técnicas de construção. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1971.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000.

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

_____. Avaliação formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MENDES, O. M. *et al.* As práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia: um estudo a mapeamento dos planos de avaliação. In: XII ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Igualdade e diversidade na educação, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2002. (CD-ROM).

_____. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor**: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MENEZES, Adeilma. **Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2009.

MENEZES, Luis Carlos de. **Formar professores: tarefa da universidade**. In CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). *Universidade, escola e formação de professores*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Trad. de Sérgio Lessa e Paulo César Castanheira. Campinas: Boitempo, 2005.

MICHELOTTO, R. M. **A Liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da Universidade: a experiência da Itália e do Brasil**. 1999. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1999.

MIGLIORI, R. **Ética e valores humanos**. v. 1. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MINAYO, C. de S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEJANO. **Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAES M.C. M.de; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do Conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005.

MORAES. M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MOTA, C. R.; BATISTA, C. O. (Elab.). **Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE**. Anexos. Caderno 2. O Processo Avaliação do PIE – Relatório Preliminar (1º semestre de 2001). Coordenação de Avaliação do PIE. Agosto, 2001. mimeo.

MOTTA, E. A. D. *et al.* Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 30, p. 109-134, jan.-jun. 2008.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre o ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUNIZ, C. A., BATISTA, C. O. e SILVA, E. B. Educação e Linguagem Matemática II (Decimais e Medidas). In: **Módulo III do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização- PIE**, Brasília: UnB, 2002.

NAKANO, T. de C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, jan-jun. 2009.

NASCIMENTO, E. A. **As novas tecnologias educacionais no ensino presencial e suas implicações no trabalho docente**: virtualidades reais ou ambivalências virtuais? 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NEAVE, G. **Educación superior**: historia y política – estudios comparativos sobre la universidad contemporanea. Barcelona: Gedisa, 2001.

NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. **Educational Research and Evaluation**. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NOLL, V. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1965.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-19, 1999.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. BUFFA, E.; LEAL, L. L. L. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

OLIVEIRA, L. K.; FRANCO, C.; SOARES, T. M. Projeto Geres/2005: novos indicadores para construção e interpretação da escala de proficiência. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2e, p. 154-182, 2007.

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, dez. 2013.

PASQUALI, L.; PRIMI, R. Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item – TRI. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2003.

PAVANELLO, R. M.; NOGUEIRA, C. I. **Projeto Sala de Apoio – Estudo de Caso**. 2006.

_____. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 23, esp., p. 99-107, 2007.

_____. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

PEREIRA, M. S. F. Participação estudantil no processo de Avaliação Institucional: o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de Avaliação da Qualidade da Escola? *In*: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (Orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas. Campinas: Millennium, 2009. p. 189-205.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. MENDES, O. M. Avaliação nos espaços de formação: um olhar ampliado. **Educação em Ação**, Patrocínio, ano II, n. II, jul.-dez. 2005.

_____. Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. **Educação em Ação**, Patrocínio, ano I, n. I, jul.-dez. 2004.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: NÓVOA, A. **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

PESSOA, F. **O eu profundo e os outros eus**: seleção poética. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Orgs.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. (Org.). **O estágio na formação de professor**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1991.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Trad. de Daniel A. Arão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLICARPO JÚNIOR, P. e MELO RODRIGUES M, L. F. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. **Paideia**, jan.-abr. 2010, Vol. 20, No. 45, 95-103

POLITZER, G. I.; BESSE, G.; CAVEING, M. **Princípios fundamentais da filosofia.** Trad. de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional** – uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RÉGNIER, J. C. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, maio/ago. 2002

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econométrica**, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.

RODRIGUES, M. M. M. **Instrumentos de avaliação educacional:** uma visão pedagógica e psicométrica integradas – estudo das provas do SAEB. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicometria) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ROLDÃO, M. do C. N. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan.-abr. 2007.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan.-dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P. Formação inicial de professores: implicações com a Educação Básica. *In*: EDUCERE – X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011.

_____. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Reformulações nos cursos de Licenciatura: que mudanças? *In*: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. *In*: GOMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 295-348.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. *In*: GOMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 295-348.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: Quantidade – Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**, São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriana Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 2010b.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. *In*: BRITO, S. H. A. de. *et al.* (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010a.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2009b. [Edição original: 1983].

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2009a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, esp., out. 2007.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2006.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. *In*: SILVA Jr., C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**, 1994. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-286.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992. p. 9-32.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **Novas faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-UFAN, 2001.

SILVA, J. F. da. **Modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as) e políticas de avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades no chão das IES.** Recife: Universitária UFPE, 2007.

SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SOARES, M. E. S. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

SORDI, M. R. L. O lugar da avaliação na cena universitária: em busca das referências perdidas. **Revista Estudos**, Brasília, ano 27, n. 39, p. 99-102, 2010.

_____. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão. *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. MONTEJANO, M. da. O uso de *portfolios* na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de Enfermagem. **Interface**, Botucatu, v. 14, p. 943-952, 2005.

_____. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2002.

_____. Avaliação das aprendizagens universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. *In*: CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000.

_____. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. **Pro-posições.** Faculdade de Educação, Unicamp. v. 9, n. 3, nov. 1998.

_____. **Repensando a prática de avaliação no ensino de enfermagem.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

_____; LÜDKE M. Da avaliação das aprendizagens à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *In*: SOUZA, E. da S.; SORDI M. L. de (Orgs.). **Avaliação Institucional como mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem.** Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Campinas: Millennium, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. *In*: KRASILCHIK, M. (Org.). **USP fala sobre Educação.** São Paulo: Feusp, 2000. p. 34-43.

_____. Avaliação das aprendizagens: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. *In*: CANHOLATO, M. C. (Org.). **A construção do projeto de ensino e a avaliação.** São Paulo: FTE, 1990. (Série Ideias n. 8).

_____. ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. *In*: FREITAS, L. C. de. *et al.* (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. p.71-96. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica).

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, E. da S.; SORDI M. L. de (Org.). **Avaliação institucional como mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Campinas: Millennium, 2009.

_____. Avaliação das aprendizagens formadora/avaliação formadora da aprendizagem. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do educador**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 141-154.

SOUZA, L. A. G. de. A educação e a emergência de uma nova ética. **Revista de Educação – AEC**, Brasília, v. 22, n. 86, p. 21-41, jan.-mar. 1993.

SOUZA, V. T. de. Avaliação das aprendizagens. *In*: de. **Avaliação da aprendizagem**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.1, n° 3, p.13-26, abr/jun. 1994.

STUFFEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Madri: Paidós, 1987.

SZTUTMAN, R. O elogio da postura sábia: Nélide Piñon e Antonio J. Severino analisam a sabedoria. **Folha de S. Paulo**, 30 nov. 1997, Cad. 5, p. 4.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *In*: SAVIANI, D.; CUNHA, L. A.; CARVALHO M. M. C. (Orgs.). 500 anos de educação escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. M. **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

TOLEDO, C. A. A. de; RUCKSTADTER, F. M. M.; Vanessa C. M. RUCKSTADTER. **Ratio Studiorum**: verbete elaborado no *site* Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan 2012.

TRAGTENBERG, M. **Pistrak**: uma pedagogia socialista. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/>>. Acesso em: 10 fev 2013.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Curso de Letras**. Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras>. Acesso em: 22 jan 2013.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P.A.; FONSECA, M. (Orgs.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1982.

_____. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1978.

_____. **Avaliações em debate: Saeb, Enem, Provão**. Brasília: Plano, 2003.

_____. Questões de avaliação educacional. *In*: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____; FRANCO, G. T. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede privada: pontos críticos e convergências. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 7, p. 113-131, jan.-jul. 1993.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, abr. 2007.

_____. **Apontamentos sobre registros reflexivos**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006a. mimeo.

_____. Construindo a avaliação formativa em uma escola de Educação Infantil e fundamental. *In*: _____. **Avaliação: políticas e práticas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006b. p. 113-141.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Repensando a avaliação no curso de pedagogia: o portfólio como uma prática possível. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 115-132, jun. 2003.

_____. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **O que há de novo na Educação Superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal**: confronto entre a teoria e a prática. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2000. mimeo.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. São Paulo: Papirus, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtM, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICKNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. *In*: GERALDJ, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares - Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

Documentos

1. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002;
2. Diretrizes curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade pesquisada;
3. Projeto político-pedagógico dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia;
4. Planos de cursos da Disciplina Didática e de outras disciplinas que tratem da avaliação;
5. Questionário de percepção discente sobre a disciplina, o desempenho docente e as condições de oferta.

Eixos norteadores da análise documental:

- Formação de professores para avaliar
- Avaliação das aprendizagens
- Avaliação institucional
- Avaliação em larga escala
- Interlocução entre os níveis da formação (das aprendizagens, institucional e em larga escala)

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, LETRAS E MATEMÁTICA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

Orientadora: Prof^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Doutoranda: Sílvia Lúcia Soares e-mail: silvia.saores@terra.com.br - tel. 9971-1232

I - DADOS DO (A) COORDENADOR (A)

- a) Nome: _____
- b) Função na Universidade: _____
- c) Tempo no Cargo/Função atual: _____
- d) Tempo de trabalho na Universidade _____
- e) Formação Acadêmica: _____
- f) Curso(s) de Graduação: _____
- g) Graduação *Lato Sensu* (especialização): _____
- h) Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e ou doutorado): _____
- i) Trajetória acadêmica e profissional: _____

II - PERGUNTAS

1. Como você compreende:
 - a. a avaliação das aprendizagens?
 - b. a avaliação institucional?
 - c. a avaliação em larga escala?
2. Qual o tratamento dado à avaliação no curso de.....?
3. Como os estudantes são avaliados? Descreva os procedimentos mais comuns (enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência).
4. Como cada um dos níveis abaixo é trabalhado no curso de.....?
 - a. a avaliação das aprendizagens?
 - b. a avaliação institucional?
 - c. a avaliação em larga escala?
5. É feita a articulação desses três níveis de avaliação? Como? Em quais situações?
6. O trabalho da Educação Básica é usado como referência quando o tema avaliação é discutido no curso? Em quais situações?
7. Em sua opinião, a prática avaliativa vivenciada pelo estudante no curso tem contribuído para sua formação como avaliador e o uso mais consequente e ético da avaliação?

APÊNDICE C - PROTOCOLO PARA REGISTRO DE OBSERVAÇÕES - DIÁRIO DE CAMPO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação
Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares - Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

DATA: ____/____/2012 HORA DO INÍCIO: ____/____/____ TÉRMINO: ____/____/____

Evento de observação:

Número total de Participantes: _____

Relato do ambiente social:

Descrição do ambiente físico e abreviações registro da observação:

Reflexões acerca das situações observadas:

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE DIDÁTICA E DE OUTRAS DISCIPLINAS QUE TRATEM DA AVALIAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação
Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

Orientadora: Profª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Doutoranda: Sílvia Lúcia Soares e-mail: silvia.saores@terra.com.br - tel. 9971-1232

I - DADOS DO (A) PROFESSOR (A)

- a) Nome: _____
 b) Função na Universidade _____
 c) Tempo no Cargo/Função atual: _____
 d) Tempo de trabalho na Universidade _____
 e) Formação Acadêmica: _____
 f) Curso (s) de Graduação: _____
 g) Graduação *Lato Sensu* (especialização): _____
 h) Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e ou doutorado): _____
 i) Trajetória acadêmica e profissional e a relação com a formação de professores _____

II - PERGUNTAS

1. Como você compreende:
 - a. a avaliação das aprendizagens?
 - b. a avaliação institucional?
 - c. a avaliação em larga escala?
2. Qual o tratamento dado à avaliação na disciplina?
3. Como os estudantes são avaliados? Descreva os procedimentos mais comuns (enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência).
4. Como cada um dos níveis abaixo é trabalhado na disciplina?
 - a. a avaliação das aprendizagens?
 - b. a avaliação institucional?
 - c. a avaliação em larga escala?
5. É feita a articulação desses três níveis de avaliação? Como? Em quais situações?
6. O trabalho da Educação Básica é usado como referência quando o tema avaliação é discutido no curso? Em quais situações?
7. Em sua opinião, a prática avaliativa vivenciada pelo estudante na disciplina tem contribuído para sua formação como avaliador e o uso mais consequente e ético da avaliação?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO ESCOLAR



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

Orientador: Prof.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Doutoranda: Sílvia Lúcia Soares *e-mail:* silvia.saores@terra.com.br - tel. 9971-1232

I - DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

- a) Nome: _____
- b) Função na Universidade _____
- c) Tempo no Cargo/Função atual: _____
- d) Tempo de trabalho na Universidade _____
- e) Formação Acadêmica: _____
- f) Curso(s) de Graduação: _____
- g) Graduação *Lato Sensu* (especialização): _____
- h) Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e ou doutorado): _____
- i) Trajetória acadêmica e profissional e a relação com a formação de professores _____

II - PERGUNTAS

1. Por que a disciplina é denominada Avaliação Escolar?
2. Qual o objetivo da disciplina Avaliação Escolar?
3. Quais os temas/assuntos abordados na disciplina?
4. Qual a relevância da disciplina para a formação de professores para atuarem na Educação Básica?
5. Como são trabalhados os níveis de avaliação na disciplina?
 - a) a avaliação das aprendizagens?
 - b) a avaliação institucional?
 - c) a avaliação em larga escala?
6. Como os estudantes são avaliados? Descreva os procedimentos mais comuns (enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência).
7. Como são trabalhados os saberes sobre avaliação na disciplina Avaliação Escolar, visando à interlocução entre esses níveis?
8. O trabalho da Educação Básica é usado como referência quando o tema avaliação é discutido na disciplina Avaliação Escolar? Em quais situações?
9. Em sua opinião, a prática avaliativa vivenciada pelo estudante na disciplina tem contribuído para sua formação como avaliador e o uso mais consequente e ético da avaliação?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Doutorado em Educação
 Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares - Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

QUESTIONÁRIO – ALUNO (A)

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é um instrumento usado para o levantamento de dados para subsidiar a elaboração da pesquisa: “**Os níveis de avaliação e a formação de professores: a busca pela interlocução**”. O estudo envolverá os cursos de Letras, Matemática e Pedagogia, com o objetivo de investigar como se desenvolve o processo avaliativo ao qual são submetidos os estudantes desses cursos e as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas em seus cursos de Licenciaturas. Para tanto, solicito sua colaboração.

Desde já agradeço.

Sílvia Lúcia Soares

silvia.soares@terra.com.br

I. DADOS PESSOAIS

Curso _____ Semestre _____

Telefone _____ e-mail _____

II - PERGUNTAS

1. Assinale com (x) os procedimentos/instrumentos de avaliação mais usados em seu curso:

() Prova Escrita () Artigos

() Prova Oral () Relatórios

() Atividades em grupo () Portfólio

() Seminários () Autoavaliação

() Observação () Resenhas

() Participação

() Outros

Indique procedimentos/instrumentos não incluídos acima _____

2. Imagine que você está atuando como professor (a) da Educação Básica. Quais seriam os procedimentos que você utilizaria com mais frequência para avaliar os alunos?

- Prova Escrita Artigos
 Prova Oral Relatórios
 Atividades em grupo Portfólio
 Seminários Autoavaliação
 Observação Resenhas
 Participação
 Outros

3. A autoavaliação é um procedimento valorizado por seus professores durante o processo de ensino-aprendizagem?

- Sim Não

Por quê? _____

Você costuma receber de seus professores comentários e observações sobre as atividades avaliativas realizadas?

- Sempre Algumas vezes Raramente Mais de um mês

4. Os comentários e observações feitos por seus professores lhe são entregues:

- Imediatamente De 15 dias a um mês Mais de um mês depois

Como? _____

5. A avaliação compreende três níveis: avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e em larga escala ou avaliação de redes ou sistemas de ensino. Escreva o que você entende sobre cada um desses níveis:

- a) a avaliação das aprendizagens?

b) a avaliação institucional?

c) a avaliação em larga escala?

6. Qual ou quais níveis de avaliação (avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala) é/são mais enfatizado/s em seu curso?

- A avaliação em larga escala
 Avaliação Institucional
 A avaliação das aprendizagens

7. Em seu curso, você vivenciou experiência de avaliação institucional?

- Reuniões da Comissão Própria de Avaliação – CPA
 Discussão do Projeto Político-Pedagógico – PPP
 Avaliação da Instituição de Ensino Superior
 Avaliação dos professores
 Outras

Quais? _____

8. Você considera necessária para sua formação profissional a participação em atividades de avaliação institucional?

- Sim Não

Por quê? _____

9. O que você estudou sobre avaliação em seu curso de licenciatura lhe dará condição de:

a) Avaliar seus alunos?

- Sim Não

Por quê? _____

b) Participar da avaliação institucional da escola de Educação Básica em que está inserido ou em que irá atuar?

- Sim Não

Por quê? _____

c) usar os resultados da avaliação em larga escala da Educação Básica?

Sim Não

Por quê? _____

11. O trabalho da escola de Educação Básica é usado como referência quando o tema avaliação é discutido nas disciplinas de seu curso?

Sim Não

Como? _____

12. Acrescente outras informações que considerar necessárias.

APÊNDICE G– CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília - UnB Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Doutorado em Educação
Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares - Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

Brasília, xx de xxxx de xxxx

Senhor xxxxxxxxxxxxxxxx,

Apresento a V. Sa. **Sílvia Lúcia Soares**, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob o número xx/xxxxxxx.

Atualmente, esta aluna está realizando a coleta de dados para sua pesquisa de doutorado, que versará sobre a Formação de professores para desenvolverem e conviverem com os três níveis de avaliação: das aprendizagens, institucional e em larga escala. Trata-se de um estudo para fins acadêmicos com o objetivo de “compreender como estão sendo formados os estudantes dos cursos de Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem e conviverem com os três níveis da avaliação: das aprendizagens, institucional e em larga escala”.

Adianto que todos os dados fornecidos serão confidenciais e que nenhum participante do estudo será identificado. Os resultados da pesquisa serão colocados à disposição dos interessados, tão logo o trabalho esteja concluído.

Ressaltando a importância de sua contribuição para o estudo, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Doutora Benigna Maria de Freitas Villas Boas - Matrícula UnB xxxxxxx

Telefone: xxxx-xxxx

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Universidade de Brasília****UnB Faculdade de Educação – FE****Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Doutorado em Educação****Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares - Estudante da PPGE – Doutorado em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “analisar como estão sendo formados os estudantes de cursos de Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem e conviverem com os três níveis da avaliação: das aprendizagens, institucional e em larga escala”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: observação, entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e análise de documentos diversos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Sílvia Lúcia Soares (telefone xxxx.xxxx ou e-mail xxxx@xxxx.com) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, ____ de _____ de _____.

Interlocutor da pesquisa

Sílvia Lúcia Soares
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação
Responsável pelo projeto: Sílvia Lúcia Soares - Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, _____, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “analisar como estão sendo formados os estudantes de cursos de Licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem e conviverem com os três níveis da avaliação: das aprendizagens, institucional e em larga escala”. Também declaro que autorizo a gravação da entrevista e sua utilização para a pesquisa, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo o presente, assinando o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, ____ de _____ de _____.

Interlocutor da pesquisa

Sílvia Lúcia Soares
Responsável pela pesquisa

ANEXO 1 – PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO ESCOLAR



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

CURSO DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: AVALIAÇÃO ESCOLAR			
PROFESSORA: Maria Emília Gonzaga de Souza			
CARGA HORÁRIA: 60 h/a	CRÉD.: 04	SEMESTRE: 2/2013	CÓD.: 192287

EMENTA:

Avaliação em função da totalidade do processo educativo e comprometida com a renovação desse processo. A relação entre o processo ensino aprendizagem e o processo de avaliação. Relação entre avaliação e medida. As implicações do processo de avaliação na dinâmica didático-pedagógica.

OBJETIVO GERAL:

Refletir sobre o papel que a avaliação escolar vem cumprindo nos últimos anos e o que ela deve cumprir para promover as aprendizagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 3.1. Analisar o entendimento de avaliação que tem sido veiculado por meios diversos.
- 3.2. Analisar: os diferentes entendimentos de avaliação; os problemas que a avaliação escolar enfrenta e as necessidades de mudança; a necessidade de se praticar a avaliação formativa; a concepção de avaliação formativa; práticas/procedimentos de avaliação formativa; a necessidade de se avaliar com ética; o conselho de classe e a recuperação na perspectiva da avaliação formativa; práticas avaliativas em desenvolvimento em escolas; as possibilidades de uso do portfólio em diferentes contextos educativos; o impacto das políticas de avaliação externa na organização do trabalho pedagógico.
- 3.3. Propor critérios, procedimentos e práticas de avaliação que promovam as aprendizagens.
- 3.4. Analisar e avaliar o desenvolvimento do próprio trabalho, o da turma e o da professora, apresentando contribuições para a sua melhoria.
- 3.5. Analisar e registrar as situações de avaliação informal, avaliação por colegas, autoavaliação e prova, na disciplina.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE 1 - Concepção de avaliação escolar.

UNIDADE 2 - Práticas atuais de avaliação escolar; funções que a avaliação vem cumprindo e suas implicações. Avaliação formal e informal. A avaliação formativa: concepção; práticas/procedimentos - provas, relatórios, observação, entrevista, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas e outras práticas.

UNIDADE 3 - Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação - DF – SEE-DF. A avaliação em escolas do DF.

UNIDADE 4 - Os pais e a avaliação. O conselho de classe como momento privilegiado da avaliação conduzida pela escola.

UNIDADE 5 - O IDEB e sua repercussão no trabalho escolar. Avaliação externa: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIADE, ENEM e SINAES e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares.

UNIDADE 6 - Avaliação e ética. Progressão continuada, o que é? A avaliação nos sistemas seriado e não seriado.

METODOLOGIA

A disciplina será desenvolvida considerando a visão de totalidade inerente ao movimento histórico-crítico e a articulação ensino-pesquisa. Será utilizada a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP e Metodologia da problematização. Portanto, o problema será apresentado inicialmente pela professora e os alunos devem complementar com os aspectos coletados na escola e com as suas experiências. Logo após em grupos de estudos os alunos devem analisar o problema de acordo com os textos propostos, apresentar um relatório seguindo os passos da metodologia e preencher a ficha de acompanhamento com as conclusões do grupo e proposta de possível solução do problema.

AVALIAÇÃO:

A avaliação da aprendizagem, baseada na concepção de avaliação formativa, será processual e respeitará as disposições legais da instituição. O(a) aluno(a) será avaliado(a) levando-se em consideração seu desempenho global na disciplina, no que diz respeito aos seguintes aspectos: participação nas aulas, assiduidade, responsabilidade na entrega e apresentação dos trabalhos requisitados, aprendizado do conteúdo manifestado através da expressão oral e escrita; participação em debates e expressos através dos seguintes instrumentos de coleta de dados de avaliação:

CRITÉRIOS de avaliação	Pontuação	TOTAL
1.Exercício do dia 28/08 . Deve ser enviado por <i>e-mail</i> até o dia 03/09	0,5	0,5
2.Dados coletados na escola(entrevista com professor, gestor e aluno). Enviado por <i>e-mail</i> até dia 02/10	1,0	1,0
2. Preenchimento da ficha de cada unidade (3) e entregue pelo coordenador do grupo (todos os membros do grupo devem assinar) – no final de cada unidade.	0,5 cada (3)	1,5
3. Apresentação (oral e escrita), das conclusões de cada unidade com as sugestões de possíveis soluções do problema.	1,0 cada (3)	3,0
4. Elaboração de um projeto de avaliação interdisciplinar (grupo interdisciplinar).	2,0	2,0
5. Análise de um instrumento de avaliação (da área e do nível de formação) de acordo com os critérios estudados em sala	1,5	1,5
8. Autoavaliação e pontos extras (o aluno que participar das atividades extras, ganha 0,5 ou 1,0, de acordo com a participação e avaliação da professora)	0,5 ou 1,0	0,5 ou 1,0
TOTAL		10,0

Para fins de aprovação, com menção final de até SS, o(a) aluno(a) realizará obrigatoriamente as atividades previstas. A menção final seguirá a escala adotada pela [...] : SS (10,0 a 9,0 pontos); MS (8,9 a 7,0 pontos); MM ((6,9 a 5,0); MI (4,9 a 3,0); II (2,9 a 0 pontos). A menção mínima para aprovação na disciplina é MM. Aos aluno(a)s que não concluírem as atividades acadêmicas e/ou não as entregarem, será atribuída a menção SR, que indica a condição de sem rendimento na disciplina.

O processo de avaliação contempla, ainda, a avaliação da disciplina pelo(a) aluno(a), bem como a avaliação do desempenho da professora.

BIBLIOGRAFIA:

- Básica
- ARAUJO, Letícia de Almeida. A avaliação na escola: um olhar além da sala de aula. Dissertação de mestrado, UnB/FE, 2009.
- ARAUJO, Ulisses F. e SASTRE, Genoveva. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus editorial, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia da aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) p.163-187.
- FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. SP: Moderna, 2003.
- _____. Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GDF. Orientações curriculares. Ensino fundamental – séries e anos finais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal, 2009.
- GDF. Diretrizes pedagógicas 2009/2013. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2008.
- GDF. Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2009.
- GDF. Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica. Brasília: SEEDF, 2008.
- GDF. Registro de avaliação: acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem do aluno do ensino fundamental séries/anos iniciais. Brasília: SEEDF, 2008.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – GEPA (Org.). Lições de avaliação. As avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Brasília, UnB, n.1,2 e 3, maio, 2009.
- HOFFMANN, J. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

- _____. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- Complementar
- KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática nos revela. Araraquara: JM editora, 2001.
- LIMA, Erisevelton Silva. O diretor e as avaliações praticadas na escola. Brasília: Kiron, 2012. (p. 36 a 48)
- LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e Avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARINHO, Marilene Pinheiro. A avaliação sob a ótica dos alunos. Dissertação de mestrado, UnB/FE, 2009.
- PALACIOS, Jesús. Relações família escola: diferenças de status e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro. (org) Fracasso escolar – uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PEREIRA, Maria Susley. A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do DF. Dissertação de mestrado, UnB/FE, 2008.
- SANTOS, Flávia Regina dos. Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva. Dissertação de mestrado, UnB/FE, 2007.
- SAUL, Ana Maria. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: _____. Avaliação Emancipatória – Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004, _____. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas, SP: Papirus, 2008. _____. Situando a avaliação. In: _____. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 21-36.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação na escola – Pedagogia - Módulo III. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. _____. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 175-212.

Obs.: Tanto na bibliografia básica, como na complementar, podem ser inseridos outros títulos por sugestão do grupo ou iniciativa da professora.

ANEXO 2 – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO ESCOLAR



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Disciplina: Avaliação Escolar
Prof.^a:

CRONOGRAMA 2º-2013

Dia/Mês	Atividade
21/08	Apresentações do grupo e da professora
28/08	Não haverá aula – tarefa enviada por e-mail. Prazo até dia 03/09
04/09	Apresentação e discussão do Programa da disciplina , cronograma, sistema de avaliação. Proposta de metodologia a ser adotada: ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologia da problematização
11/09	Elaboração do roteiro para ida à escola. Vídeo.
18/09	Ida a escola para coleta de dados (levar comprovante de presença que deve ser devolvido assinado e carimbado pelo responsável da escola visitada) – Entrevista com professores, gestores e alunos.
25/09	Ida a escola para coleta de dados - Entrevista com professores, gestores e alunos
02/10	Entrega dos dados coletados na escola (por e-mail) 1ª unidade - Concepção de avaliação escolar. Avaliação e ética. Progressão continuada, o que é? Ciclos de aprendizagem. A avaliação nos sistemas seriado e não seriado. Apresentação do problema Textos básicos para leitura: 1. SAUL, Ana Maria. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: _____. Avaliação Emancipatória – Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2006. 2. HOFFMAN, Jussara. Avaliação e construção do conhecimento. In: _____ Avaliação – mito & desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2010.
09/10	Continuação do tema, discussão do roteiro sobre o tema e preenchimento da ficha de acompanhamento.
16/10	Fechamento do tema – Cada grupo exporá suas conclusões e sugestões e entrega por escrito os resultados – Responsáveis pela coordenação das apresentações : alunos que desejarem pontos extras. (anotar nomes dos alunos)
23/10	2ª unidade - Práticas atuais de avaliação escolar; funções que a avaliação vem cumprindo e suas implicações. Avaliação formal e informal. A avaliação formativa: concepção; práticas/procedimentos - provas, relatórios, observação, entrevista, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas e outras práticas. Textos básicos para leitura: 3. LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: _____. Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011. 4. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: Avaliação Formativa : práticas inovadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2011. 5. HOFFMAN, Jussara. Relatórios de avaliação. In: _____. Avaliação mediadora – uma prática em construção de pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. 6. HOFFMAN, Jussara. Registros em avaliação mediadora. In: _____. Avaliar para promover - As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.
30/10	Elaboração de um projeto de avaliação interdisciplinar (grupo interdisciplinar)
06/11	Fechamento do tema – Cada grupo apresentará o projeto elaborado com os critérios de avaliação (data-show)
13/11	3ª unidade - Sistema de Avaliação da Secretaria do Estado de Educação –DF SEE-DF. A avaliação em escolas do DF. O IDEB e sua repercussão no trabalho escolar. Avaliação externa: SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIADE, ENEM e SINAES e suas repercussões nas práticas pedagógicas

	<p>escolares.</p> <p>Apresentação do problema (tentar marcar com alguém do GEPA) -</p> <p>Textos básicos para leitura:</p> <p>7.LIMA, Erisevelton Silva. O diretor e as avaliações praticadas na escola. Brasília: Kiron, 2012. (p.36 a 48)</p> <p>Documentos da SEE-DF</p> <p>8.GDF. Orientações curriculares. Ensino fundamental – séries e anos finais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal, 2009.</p> <p>9.GDF. Diretrizes pedagógicas 2009/2013. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2008.</p> <p>10.GDF. Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2009.</p> <p>11.GDF. Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica. Brasília: SEEDF, 2008.</p> <p>12.GDF. Registro de avaliação: acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem do aluno do ensino fundamental séries/anos iniciais. Brasília: SEEDF, 2008.</p> <p>13.GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – GEPA (Org.). Lições de avaliação. As avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Brasília, UnB, n.1,2 e 3, maio, 2009.</p>
20/11	Análise em grupo de um instrumento de avaliação (da área e do nível de formação) de acordo com os critérios estudados em sala (o grupo fica responsável por trazer o instrumento que será analisado)
27/11	Fechamento do tema – Cada grupo exporá suas conclusões e análise da avaliação (com visualização para todos: pode ser xerox, ou cartaz ou data-show)
04/12	Avaliação da metodologia e aproveitamento da disciplina (autoavaliação, avaliação grupal) Responsáveis pela coordenação da avaliação: alunos que desejarem pontos extras. (anotar nomes dos alunos)
11/12	Entrega das notas e fechamento da disciplina

- No decorrer da disciplina o cronograma poderá apresentar algumas alterações em função de ajustes necessários.

PASSOS da metodologia ABP e de problematização: O problema será apresentado inicialmente pela professora e os alunos devem complementar com os dados coletados na escola e com as suas experiências. Logo após em grupos de estudos os alunos devem analisar o problema de acordo com os textos propostos, apresentar um relatório seguindo os passos da metodologia e preencher a ficha de acompanhamento com as conclusões do grupo e proposta de possível solução do problema.

CRITÉRIOS de avaliação	Pontuação	TOTAL
1. Exercício do dia 28/08. Deve ser enviado por e-mail até o dia 03/09	0,5	0,5
2. Dados coletados na escola (entrevista com professor, gestor e aluno). Enviado por e-mail até dia 02/10	1,0	1,0
2. Preenchimento da ficha de cada unidade (3) e entregue pelo coordenador do grupo (todos os membros do grupo devem assinar) – no final de cada unidade.	0,5 cada (3)	1,5
3. Apresentação (oral e escrita), das conclusões de cada unidade com as sugestões de possíveis soluções do problema.	1,0 cada (3)	3,0
4. Elaboração de um projeto de avaliação interdisciplinar (grupo interdisciplinar).	2,0	2,0
5. Análise de um instrumento de avaliação (da área e do nível de formação) de acordo com os critérios estudados em sala	1,5	1,5
8. Autoavaliação e pontos extras (o aluno que participar das atividades extras, ganha 0,5 ou 1,0, de acordo com a participação e avaliação da professora)	0,5 ou 1,0	0,5 ou 1,0
TOTAL		10,0

Todos os textos devem ser lidos antecipadamente para melhor participação e aproveitamento das aulas e discussões.

Sugestão de Filme: Como estrelas na terra, toda criança é especial.

Documentários: Ilha das flores e todos do Cipriano Lukesi (disponíveis no YouTube)

ANEXO 3 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA UNIDADE _____

(Relatório entregue com os critérios abaixo no final da unidade)

Valor: 10 pontos

COORDENADOR(A): _____

SECRETÁRIO(A): _____

MEMBROS: 1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

TEMA: _____

PROBLEMA: _____

O relatório final deverá conter os seguintes aspectos:

Passo 1: esclarecer termos e ou expressões desconhecidas no problema

- ✓ Quais são as informações pertinentes?
- ✓ Quais são os elementos (aspectos) essenciais da situação problema?
- ✓ Onde iremos encontrar informações complementares para esclarecê-lo?

Passo 2: definir o problema a ser discutido – identificar

- ✓ Quais as principais características da situação?
- ✓ Quais as causas (hipóteses) possíveis?
- ✓ Quais as perguntas que devemos responder?

Passo 3: análise e troca de conhecimentos sobre o problema (“chuva de ideias”). Tentativa de solucionar o problema com base nos conhecimentos prévios

- ✓ Hipóteses explicativas para os problemas identificados (todos colocam os conhecimentos de que dispõem sobre o assunto).

Passo 4 - Formular objetivos de aprendizagem

- ✓ Identificar o que se pretende estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas
- ✓ Identificar temas que precisam ser estudados para resolver o problema
- ✓ O grupo deve decidir o tema central

Passo 5 - Coletar informações adicionais fora do grupo

- ✓ Buscar aprofundamento, informações individualmente (pesquisa na internet, livros, revistas, jornais, diálogo com especialistas e outros)
- ✓ Quanto mais fontes melhor, trocar as informações coletadas com o grupo

Passo 6: discussão e resolução do problema a partir da revisão do Passo 4, à luz dos conhecimentos adquiridos no Passo 5.

SUGESTÃO DE SOLUÇÃO

- ✓ Retorno, integração das informações e resolução do caso
- ✓ Síntese e testagem das informações recém-adquiridas
- ✓ **Proposta de solução**

ANEXO 4 - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO

Deve ser entregue pelo coordenador do grupo no dia da apresentação final (todos os membros do grupo devem assinar);

Legendas: VM= Valor Máximo AA= Autoavaliação AG= Avaliação do Grupo

Critérios e Membros	Acompanhou as etapas do processo		Participou das discussões		Ouviu e respeitou a opinião dos colegas		Levantou questionamentos		Pesquisou e trouxe informações para a discussão		Demonstrou que leu os textos		Contribuiu para a construção da conclusão	
	V.M: 1,0		V. M: 1,0		V.M: 1,0		V,M: 1,0		V.M: 1,0		V.M: 1,0		V.M: 1,0	
	AA	AG	AA	AG	AA	AG	AA	AG	AA	AG	AA	AG	AA	AG
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														

Assinatura e ciência de todos:

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____ 6. _____
 7. _____

Coordenador (a): _____ Secretário(a): _____

Avaliação do grupo pela professora: _____ (valor: 3,0)

➤ O grupo pode anotar a nota separadamente, autoavaliação e a avaliação do grupo ou tirar a média e anotá-la:

ANEXO 5 - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO

Critérios e Membros	Acompanhou as etapas do processo Valor máximo: 1,0	Participou das discussões V. M: 1,0	Ouviu e respeitou a opinião dos colegas V.M: 1,0	Levantou questionamentos V,M: 1,0	Pesquisou e trouxe informações para a discussão V.M: 1,0	Demonstrou que leu os textos V.M: 1,0	Contribuiu para a construção da conclusão V.M: 1,0		
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									

Assinatura e ciência de todos:

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____ 6. _____
 7. _____

Coordenador (a): _____ Secretário (a): _____

Avaliação do grupo pela professora: _____ (valor: 3,0)