



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Avaliação e comunicação em cursos de Pedagogia do Distrito Federal

Carmyra Oliveira Batista

Brasília – DF
Novembro/2008
CARMYRA OLIVEIRA BATISTA

Avaliação e comunicação em cursos de Pedagogia do Distrito Federal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Avaliação e comunicação
em cursos de Pedagogia
do Distrito Federal**

Carmyra Oliveira Batista

Orientadora:

Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Banca: **Profª. Doutora Ana Lúcia Amaral (UFMG)**
Prof. Doutor Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP)
Profª. Doutora Ilma Passos de Alencastro Veiga (UnB)
Profª. Doutora Eva Waisros (UnB)
Prof. Doutor Cristiano Alberto Muniz (UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese sobre avaliação/comunicação a Edan Oliveira Cutugno, Catarina Souza Cutugno, meus netos atuais e aos demais que virão, que, para mim, representam todas as crianças, jovens e adultos brasileiros do século XXI.

Que a eles seja dado o direito de terem professores formados nas universidades brasileiras capazes de fazerem das práticas/procedimentos/instrumentos de avaliação espaço de diálogo colaborativo, de expansões sinceras de aprendizagens.

Que eles tenham o direito de aprenderem solidários e confiantes em si mesmos e nos outros.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, significa retribuir de forma humilde e sincera aquilo que nos foi dado. Nesse sentido, tenho muito a agradecer a muitos que nestes quatro anos de doutorado me fizeram permanecer em pé, quando titubeei; quando estagnei e me sacudiram mostrando que eu é quem deveria criar meu caminho (“*My Way*”); sinalizaram opções; quando me isolei e souberam me amar assim mesmo, no silêncio e na distância; os que me salvaram dos problemas tecnológicos do computador; as que me ajudaram a coletar informações indicando estudantes, os que aliviaram minhas dores físicas e espirituais:

Meus pais, Carmélia Silva Rocha de Oliveira e Theophanio Rocha de Oliveira, minha sogra-mãe Edite Carlos Batista, meus irmãos, cunhadas, cunhado, sobrinho(a)s e sobrinho(a)s-neto(a)s

Lúcio José Carlos Batista, que sabe ser GENTE

Maria Teresa Cassetari, Amiga-mãe

Benigna Maria de Freitas Villas Boas, minha grande MESTRA

Rita de Cássia Spínola, Amiga Tati SOLIDÁRIA

Sandra Zita, Amiga de choros e risos

Claúdia Queiroz, Amiga e companheira de pesquisa-ação

Eronidina Barbosa da Silva, Amiga-irmã de sempre

Cláudia Mara Rios de Carvalho, Amiga de trabalho e de sonho educacional

Ricardo Sousa de Carvalho, Amigo salvador tecnológico

Theógenes Silva Rocha de Oliveira, irmão salvador tecnológico

Cristiano Alberto Muniz, grande MESTRE e banca examinadora de qualificação

Maria Carmem Villela Rosa Tacca, banca examinadora, que muito contribuiu para o meu pensar sobre avaliação e comunicação

Ilma Passos de Alencastro Veiga, banca examinadora

Eva Wairos, banca examinadora

Luiz Carlos de Freitas, banca examinadora externa

Ana Lúcia Amaral, banca examinadora externa

Fátima, concunhada, dona das perguntas inquietantes

Mariane Arantes Rocha de Oliveira, sobrinha querida e solidária

Esther Mendes Ferreira Moreira, professora da FE-UnB que me ajudou na 1ª Fase de pesquisa, na UnB

Verônica Aranha, estudante de Pedagogia da UCB que muito me ajudou na 1ª Fase de pesquisa naquela Universidade.

Elizene Caliman, professora que me acolheu solidariamente em minha chegada à UCB.

Agradeço àqueles que permaneceram ao meu lado em todos esses momentos, que não se afastaram e que souberam me fazer rir e sentir a leveza do que é ser feliz.

Lucio José Carlos Batista, AMADO companheiro de vida e de dança

Ludmila Oliveira Batista e Alexandre, o Jabu – filha e genro

Graziele Oliveira Batista e Alberto, o Alby – filha-mãe e genro-pai

Edan Oliveira Cutugno e Catarina, neto/neta querido/querida

Theophanio Rocha de Oliveira Jr, meu irmão que faz graça via Internet

Agradeço aos estudantes de Pedagogia que significaram os professores, no 1º semestre de 2007, da UnB e da UCB e àqueles com quem acompanhei as aulas nas salas da UnB, no 2º semestre de 2007 e aos da UCB, que acompanhei no 1º semestre de 2008. Eles simbolizam para mim o objetivo da educação e é neles em quem deposito minha esperança de uma educação que realmente promova aprendizagens .

Agradeço a todos os professores significados que criaram tempo/espço em suas agendas para falarem um pouco de si.

Agradeço aos professores e professoras da UnB e da UCB que me acolheram como pesquisadora, abriram as portas de suas salas e de suas práticas e muito me ensinaram: Alberto, Teca, Amália, da UnB, Eliz e Osana, da UCB (nomes fictícios, mas onde cada um se reconhece). Para estes ofereço minha eterna gratidão pelo carinho, sinceridade, humildade e conhecimentos que me proporcionaram no período em que estive em pesquisa em suas salas.

Agradeço a minha empresa empregatícia, a Secretaria de Estado do Distrito Federal por ter me cedido tempo remunerado para o estudo sem o qual eu, provavelmente, não teria chegado a finalização de meu trabalho.

Agradeço a todos os professores da UnB que participaram de minha formação acadêmica no mestrado: Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos, Cristiano Alberto Muniz, Elizabeth Tunes, Lúcia Maria Gonçalves de Resende, Maria Carmem V. R. Tacca e Stella Maris Bortoni-Ricardo e no Doutorado: Estevão Chaves de Rezende Martins, José Vieira de Sousa, Albertina Mitjáns Martínez, Lívia Freitas Fonseca Borges, Regina Vinhais Gracindo, Lourdes Maria Bandeira, Luiz Cláudio Martino. Muito aprendi na Faculdade de Educação, na Faculdade de Comunicação e no Departamento de Sociologia. Orgulho-me de ter sido aluna desta instituição que respeito e tenho em consideração.

Agradeço por ter participado da Escola Candanga, do meu querido Curso PIE, momentos históricos educacionais do Distrito Federal em que vivi realmente o trabalho coletivo realizador de transformações.

Agradeço às companheiras e aos companheiros dos dois grupos de pesquisa dos quais participo: o GEPA (Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico), o COMPASSODF (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática – Distrito Federal) e a comunidade de educadores matemáticos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional DF, SBEM-DF. Dentre as muitas coisas que aprendo nesses espaços, além de fazer pesquisa, cito: estudo, comprometimento, solidariedade, interesse, diálogo, profissionalismo, vontade de transformação. São nossas conversas-estudos que fortalecem minha práxis.

Homenageio o companheiro-professor Carlos Ramos Mota (*in memoriam*), que mora no brilho da lua, que muito me ensinou sobre solidariedade, avaliação e ética profissional.

Agradeço a todos que alimentam a minha utopia de educadora.

Agradeço à força superior que é LUZ-AMOR, não importa o seu nome, que está espalhada e presente em TUDO e que se faz presença-brilhante em todos os meus amigos.

Agradeço especialmente e mais uma vez a minha orientadora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, por quem nutro grande admiração por sua delicadeza ético-profissional e por sua capacidade de acreditar naqueles a quem acompanha.

Para você dedico esse texto, construído por mim, em 2006, a partir da junção de fragmentos retirados de GADOTTI, Moacir. Comunicação Docente. São Paulo: Editora Loyola, 1975.

O MESTRE

O mestre é. Porque a sua vida tem um sentido, ensina a possibilidade de existir. A relação mestre-discípulo é, pois, uma relação de dependência revestida de um caráter específico e particular. Nesta relação, a dependência é dupla, porque é cada um dos elementos que fornece a identidade do outro.

O mestre dirige-se a uma pessoa, tira-a do anonimato, não a transforma noutra pessoa, mas afirma-a. Ao mesmo tempo o chamamento 'segue-me' indica uma adesão ao mestre, não na medida em que isto significa uma escravatura a uma pessoa, mas na medida em que isto significa um movimento em direção à sua própria identidade pessoal: o mestre chama o discípulo à existência. Desencadeia nele o desejo de provar aos outros e a si mesmo a realidade e o valor da própria existência.

O encontro com o mestre é singular. O mestre quando expõe é também um mestre que se expõe. O verdadeiro ensino começa quando o mestre se torna discípulo, ou seja, se coloca junto do aluno para ver o que ele entendeu e como entendeu [...] implica a reciprocidade. Por isso, o ponto de partida para um relacionamento autêntico entre mestres e discípulos, para que esta relação se torne verdadeiramente educadora, deve ser o *diálogo* [que] é o envolvimento dos parceiros que partem de uma verdade vivida, não abstrata, para atingir o homem espiritual... E o mestre aparece como aquele que *medeia a descoberta de nós próprios por nós próprios*.

Todavia, o próprio mestre foi um dia discípulo também e, se conseguiu ser mestre, é porque a si mesmo se encontrou e a si mesmo se conquistou.

A presença do mestre é a de testemunho: ela aparece apenas para designar o que ela não é. Neste nível de comunicação pedagógica, a presença do mestre é uma ausência superada. Ausência – pois o mestre não é os valores – mas superada – porque seu testemunho os indica, indubitavelmente, inscritos na história humana. A verdade do mestre é o sentido da sua própria luta pela vida.

Essa originalidade do mestre se por um momento seduz, num segundo momento remete cada um dos que a ela estão ligados, à procura de sua própria identidade. O verdadeiro mestre [...] recusa-se a ser modelo que se possa imitar, mas é um exemplo em quem nos podemos inspirar. *O modelo conduz à conformidade, ao passo que o exemplo é uma provocação do ser*. Aqui se situa o sentido da fidelidade que o discípulo deve ao mestre: ser fiel ao mestre, significa ser fiel a si mesmo.

O mestre dá testemunho da verdade, para a verdade. São as próprias atitudes perante a vida que estão são colocadas em xeque. [...] É por isso que ações que parecem não ter produzido seu efeito visível, são as que mais marcam o ser. Ele não procura se apoderar do outro, mas pelo contrário *dá-lhe a palavra*.

O mestre presente lembra que ele não é somente um homem, mas ainda um membro responsável da comunidade humana. Com seu testemunho, o mestre acaba demonstrando a própria existência: demonstração esta que confirma, para o discípulo, o sentido e o valor de sua própria vida. É desta verdade que o mestre dá testemunho. Ele é um mediador e não uma finalidade.

A educação de um homem se resume no seu próprio trabalho de edificação de uma personalidade que só ele pode encarnar. O mestre anuncia a cada um uma verdade particular e [...] espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e plena de realização. Ele desvenda uma necessidade íntima de seu discípulo, libera energias que se não o tivessem encontrado, permaneceriam esquecidas. [Assim,] o mestre tem necessidade do discípulo e num certo sentido, o discípulo faz o mestre!

“Saudade do futuro? A palavra saudade pode significar ‘a presença de uma ausência’.

Uma bela imagem poética que nos suscita a pensar no que desejamos para a escola deste século, imaginar no que se faz ausente dessa escola, em termos de valores, de práticas, de projetos de futuro.

Algo que já anunciamos pelo discurso, pela crítica, mas que ainda não se fez acontecer? Possibilidades enunciadas, mas que não se efetivam no cotidiano de nossas práticas?

Tenho a esperança de convidar os que nunca experimentaram esse caminho a pensar diferente em avaliação, a ousar, a inventar: ao invés de fazer parte dos que ficam repetindo que não dá para fazer.

(HOFFMANN, 2005, p. 7)

RESUMO

A pesquisa apresentada para o desenvolvimento desta tese teve como objetivo compreender o processo comunicacional constituído por professores dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal manifestado em práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem. Desenvolveu-se a metodologia da pesquisa em três fases: na 1ª Fase, aplicou-se questionário com perguntas abertas que envolveram as idéias de listar os três procedimentos/instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores dos Cursos de Pedagogia das duas universidades e evidenciar as concepções de avaliação dos possíveis formandos de Pedagogia, 1º semestre de 2007, da Universidade de Brasília-UnB e da Universidade Católica de Brasília-UCB. Na 2ª Fase, procedeu-se a entrevista narrativa com sete professores da UnB e oito da UCB, significados pelos possíveis formandos da 1ª Fase da pesquisa. Na 3ª Fase, observou-se o trabalho pedagógico de três professores da UnB e de duas professoras da UCB. Concluiu-se que: nas duas universidades pesquisadas os pedagogos finalizam o curso com uma concepção arraigada de que a avaliação se liga à idéia de exame; a avaliação proposta pela maioria dos professores pesquisados é apenas negociada e não fundamentada para que os estudantes a autentiquem e a tenham como propulsora de aprendizagens; os seminários, tidos como procedimentos/instrumentos de avaliação, necessitam de maior investigação porque podem estar associados apenas à avaliação informal, visto que os critérios de avaliação não são explicitados. É necessário que se faça outras pesquisas sobre o processo comunicacional da avaliação composto pelos aspectos: configuração subjetiva da sala de aula, o acordo pedagógico, o momento, a forma, o teor, a devolução. A análise do processo comunicacional constituído entre professores e estudantes integrantes da 3ª Fase da pesquisa, via avaliação, indicou que: a configuração subjetiva da sala de aula é a qualificadora do processo comunicacional e incorpora a avaliação formal e informal; o acordo pedagógico pode fazer nascer nos estudantes o desejo de serem co-responsáveis pela avaliação; o momento constitui parte importante do trabalho pedagógico do estudante e advém do diálogo constituído a partir da prática de cada professor; a forma designa o tipo de diálogo constituído via avaliação - se bifásico ou se colaborativo; o teor significa a possibilidade de expressão dos estudantes disponibilizada pela coordenação do professor; a devolução necessita ser explorada para que o acordo pedagógico, o momento, a forma e o teor sejam revalidados e redimensionados. Recomenda-se que as avaliações praticadas nas salas de aula da educação superior se tornem tema de reflexão nos espaços pedagógicos internos das instituições para que cheguem às salas de aula de maneira mais crítica, ética e construtiva porque a avaliação é o invariante da formação.

Palavras-chave: Avaliação, comunicação, formação de professores

ABSTRACT

The research presented for the development of this paper aimed at understanding the communication processes designed by teachers of Pedagogy courses in two universities of the Federal District, used in practices/tools/procedures to assess learning. The research methodology was developed in three phases: in the first phase, a questionnaire was given with open questions involving ideas to list the three most used assessment procedures/tools by teachers of the Pedagogy Courses of the two universities mentioned in order to verify conceptions of assessment of the potential graduates of Pedagogy, 1st semester of 2007, of the Universities of Brasilia (UnB) and Católica de Brasilia (UCB). In the second phase, a narrative interview was conducted with seven teachers in the UnB and eight in the UCB, chosen for being the potential graduates in the first phase of the research. In the third phase, the pedagogic work of three UnB teachers and two UCB teachers was observed. The conclusion was that in the two universities researched pedagogues finish the course with an deep-rooted perception that assessments have to do with tests; the assessment proposed by the majority of the researched teachers is only negotiated and not made clear so that students endorse it and see it as a learning lever; seminars, considered as assessment procedures/tools, call for more investigation because they might be associated to informal assessments given that assessment criteria are not explained. It is necessary to carry out other researches about the communication process of assessments, which encompass the following aspects: subjective configuration of the classroom, pedagogical agreement, moment, form, contents and handovers. The analysis of the communication process established between teachers and students of the third phase, via assessments, indicates that the subjective configuration of the classroom qualifies the communication process and incorporates formal and informal assessments; the pedagogical agreement might evoke in the students the desire to be co-responsible for the assessments; the moment has to do with an important part of the pedagogical work and comes from the dialogue established through the practice of each teacher; form relates to the type of dialogue established through assessments – whether two-phase or collaborative; contents mean the possibility of expression of the students, made available by the teacher's coordination; handovers need to be explored so that the pedagogical agreement, moment, form and contents are revalidated and rescaled. It is recommended that assessments conducted in higher education classrooms become a topic to be reflected in internal pedagogical spaces of institutions in order for them to get to the classrooms in a more critical, ethical and constructive manner, because assessments are the invariant of information.

Key words: Assessment, communication, teacher education

RESUMEN

La investigación presentada para el desenvolvimiento de esta tesis tuvo como objetivo comprender los procesos comunicacionales constituidos por profesores de los cursos de Pedagogía de dos universidades del Distrito Federal manifestados en prácticas/instrumentos/procedimientos de evaluación del aprendizaje. Se desarrolló la metodología de la investigación en tres fases: en la 1ª Fase, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas que involucraron las ideas de enlistar los tres procedimientos/instrumentos de evaluación más utilizados por los profesores de los Cursos de Pedagogía de las dos universidades y evidenciar las concepciones de evaluación de los posibles graduados en Pedagogía, 1º semestre de 2007, de la Universidad de Brasilia-UnB y de la Universidad Católica de Brasilia-UCB. En la 2ª Fase, se procedió a la entrevista narrativa con siete profesores de la UnB y ocho de la UCB, significados por los posibles graduados de la 1ª Fase de la investigación. En la 3ª Fase, se observó el trabajo pedagógico de tres profesores de la UnB y de dos profesoras de la UCB. Donde se Concluyó que: en las dos universidades encuestadas, los pedagogos concluyen el curso con una concepción férrea de que La evaluación se relaciona a la idea de examen; la evaluación propuesta por la mayoría de los profesores encuestados es apenas negociada y no fundamentada para que los estudiantes la autentiquen y la tengan como propulsora de aprendizajes; los seminarios, vistos como procedimientos/instrumentos de evaluación, necesitan de mayor investigación porque pueden estar asociados apenas a la evaluación informal, visto que los criterios de evaluación no son explícitos. Es necesario que se hagan otras investigaciones sobre el proceso comunicacional de la evaluación compuesta por los aspectos: configuración subjetiva de la sala de clase, el acuerdo pedagógico, el momento, la forma, el contenido, la devolución. El análisis del proceso comunicacional constituido entre profesores y estudiantes integrantes de la 3ª Fase de la investigación, vía evaluación, indicó que: la configuración subjetiva de la sala de clase es la calificadora del proceso comunicacional e incorpora la evaluación formal e informal; el acuerdo pedagógico tal vez haga nacer en los estudiantes el deseo de ser corresponsables por la evaluación; el momento se relaciona con parte importante del trabajo pedagógico del estudiante y proviene del diálogo constituido a partir de la práctica de cada profesor; la forma designa el tipo de diálogo constituido vía evaluación - se bifásico o se colaborativo; el contenido significa la posibilidad de expresión de los estudiantes disponibilizada por la coordinación del profesor; la devolución necesita ser explorada para que el acuerdo pedagógico, el momento, la forma y el contenido sean reevaluados e redimensionados. Se recomienda que las evaluaciones practicadas en las salas de clase de la educación superior se tornen tema de reflexión en los espacios pedagógicos internos de las instituciones para que lleguen a las salas de clase de manera más crítica, ética y constructiva porque la evaluación es la invariable de la formación.

Palabras claves: Evaluación, comunicación, formación de profesores

RESUME

La recherche qui soutient cette thèse de doctorat a eu comme but la compréhension des processus communicatifs des professeurs des cours de Pédagogie de deux universités du District Fédéral à travers leurs pratiques/outils/procedures d'évalutaion de l'apprentissage. Nous avons développé la méthodologie de cette recherche en trois étapes: pendant la première étape, nous avons fait un sondage ayant des questions ouvertes dont l'objectif était établir les idées en trois procédures/outils d'évaluation les plus utilisés par les professeurs des cours de Pédagogie de ces deux universités et ont montré les approches d'évaluation des probables étudiants en fin de cours de Pédagogie, premier semestre 2007, de l'Université de Brasília–UnB et de l'Université Catholique–UCB. Dans la seconde étape, on a réalisé une interview narrative avec sept professeurs de l'UnB et huit professeurs de l'UCB, indiqués par les probables étudiants de fin de cours. Dans la troisième étape, on a observé le travail pédagogique de trois professeurs de l'UnB et de deux professeurs de l'UCB. On a conclu que: dans les deux universités étudiées les pédagogues finissent leurs cours avec une approche ancrée de l'évaluation attachée à l'idée d'examen; l'évaluation proposée par la majorité des professeurs étudiés est à peine discutée et non justifiée pour que les étudiants puissent la valider et l'avoir comme un facteur déclencheur d'apprentissages; les exposés considérés des procédures/outils d'évaluation ont besoin d'une recherche plus approfondie car ils peuvent être associés seulement à l'évaluation informelle, puisque les critères d'évaluation ne sont pas définis. Il est nécessaire que nous puissions faire d'autres recherches sur les processus communicatifs de l'évalutaion composée par: la configuration subjective de la salle de classe, l'accord pédagogique, le moment, la forme, le contenu et la restitution. L'analyse du processus communicatif constitué parmi les professeurs et les étudiants participants de la troisième étape de la recherche, à travers l'évaluation a indiqué que: la configuration subjective de la salle de classe qualifie le processus communicatif et intègre l'évaluation formelle et informelle; l'accord peut faire naître chez les étudiants l'envie de devenir co-responsable de l'évaluation; le moment a un rapport important avec le travail pédagogique de l'étudiant et surgit du dialogue établi à partir de la pratique de chaque professeur; la forme désigne le genre de dialogue constitué à travers l'évaluation – soit deux-phases soit collaboratif; le contenu signifie la possibilité d'expression des étudiants à disposition de la coordination du professeur; la restitution a besoin d'être exploitée pour que l'accord pédagogique, le moment, la forme et le contenu soient réévalués et réalignés. Nous conseillons que les évaluations pratiquées dans les salles de classe de l'éducation supérieure deviennent l'un des thèmes de réflexion dans les espaces pédagogiques internes des institutions afin qu'elles arrivent dans les cours de manière critique, éthique et construite parce l'évaluation est la constante de la formation.

Mots-clé: évaluation, communication, formation de formateurs

LISTA DE SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

GEPA – Grupo de Pesquisa e Organização do Trabalho Pedagógico

OECD – Organization for economic Co-operation and Development

UCB – Universidade Católica de Brasília

UnB – Universidade de Brasília

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rede relacional da parceria avaliação/comunicação	40
Figura 2 - Desenho que representa a triangulação avaliativa inspirado no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB	66
Figura 3 - Concepções de Avaliação dos possíveis formandos do 2º semestre de 2007 da UnB.....	88
Figura 4 - Concepções de Avaliação dos possíveis formandos do 2º semestre de 2007 da UCB	88
Figura 5 – Visualização do processo comunicacional da avaliação	123
Figura 6 - Desenho representacional do processo avaliativo do professor Alberto	145
Figura 7 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Amália.....	147
Figura 8 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Teca.....	149
Figura 9 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Eliz	151
Figura 10 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Osana	153
Figura 11- Desenho representacional das categorias-eixo propositivas para a formação de professores.....	235

LISTA DE QUADROS EXPLICATIVOS

Quadro 1 – Utilizações sociais da avaliação a partir de Hadji (1994, p.67-68)	25
Quadro 2 – Pré-fase: Entrada para as três fases de pesquisa.....	57
Quadro 3 – Expectativas de competências e habilidades para os pedagogos egressos da UCB expressas no documento.....	69
Quadro 4 – Junções e/ou disjunções entre os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UnB e da UCB.	73
Quadro 5 – Perfil dos interlocutores da 1ª Fase da pesquisa.....	76
Quadro 6 – A escolha do curso de Pedagogia	76
Quadro 7 – Instrumento/procedimentos mais votados pelos possíveis formandos, 1º semestre de 2007, da UnB.	79
Quadro 8 – Instrumentos/procedimentos mais votados pelos possíveis formandos, 1º semestre de 2007, da UCB.....	80
Quadro 9 – Concepções de avaliação dos possíveis formandos da UnB, 2007	83
Quadro 10 – Concepções de avaliação dos possíveis formandos da UCB, 2007	86
Quadro 11 – Indicadores e categorias de análise.....	91
Quadro 12 – Professores significados UnB	102
Quadro 13 – Professores significados UCB.....	103
Quadro 14 – Acompanhamento do(a)s Professore(a)s na 3ª Fase – UnB e UCB.....	113
Quadro 15 – Palavras/expressões de sentido relacionadas à avaliação formativa dos professores da UnB e da UCB	119

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Dossiê Prof. Alberto	158
Foto 2 - Dossiê Momento Cor-de-rosa - Prof. Alberto	159
Foto 3 - Jogo - Prof. Alberto	160
Foto 4 - Validação do Jogo em uma escola pública do DF	160
Foto 5 - Projeto Ser Matemático - Prof. Alberto	161
Foto 6 - Leitura do Ensaio - Profª Teca.....	170
Foto 7 - Leitura do livro	177
Foto 8 - Elaboração de um artigo - Profª Amália	180
Foto 9 - Mapeamento - Profª Osana	185
Foto 11 - Prova em Grupo - Profª Eliz.....	192
Foto 10 - Oficina - Profª Eliz.....	192
Foto 12 - Auto-avaliação no dossiê - Prof. Alberto	202
Foto 13 - Estudo Dirigido - Profª Teca	205
Foto 14 - Primeira atividade avaliativa - Profª Teca.....	207
Foto 15 - Prova Profª Amália.....	211
Foto 16 - Prova - Profª Eliz.....	223
Foto 17 - Plano de Ação - Profª Eliz.....	225

SUMÁRIO

1. A construção da tese	19
1.1 Por que avaliação e comunicação?	23
2. Avaliação e comunicação.....	34
3. O desenvolvimento da pesquisa	53
3.1 A formação de professores pedagogos: os projetos pedagógicos da UnB e UCB.....	61
3.1.1 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB	62
3.1.2 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UCB.....	67
3.1.3 Junções/Disjunções – os Projetos Acadêmicos de Pedagogia da UnB e da UCB revisitados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia	72
3.2 Perfil dos interlocutores da 1ª FASE – os possíveis formandos.....	75
3.2.1 Significações dos possíveis formandos	78
3.2.2 As concepções de avaliação dos possíveis formandos.....	87
3.3 As categorias que sustentam as práticas dos professores significados.....	90
Protagonismo	93
Diálogo	96
Profissionalismo	97
Processualidade.....	98
Caráter prático-teórico.....	98
3.4 Os professores significados – interlocutores da 2ª FASE	99
3.4.1 Quem são esses professores?.....	101
3.4.2 O ser professor	105
3.5 1ª e 2ª Fases, confluência: 3ª Fase	112
3.5.1 As salas de aula: <i>lócus</i> da formação em que o invariante é a avaliação	121
3.5.2 Aspectos componentes do processo comunicacional da avaliação	124
3.5.2.1 Configuração subjetiva da sala de aula – física e relacional; se favorável ao diálogo; se proporciona confiança, cordialidade, colaboração ou não	124
3.5.2.2 O acordo pedagógico – (diálogo, silêncio; ruído) o que ficou instituído.	131
3.5.2.3 O momento – quando? Há tempo/espço de diálogo e expressividade para todos?.....	153
3.5.2.4 O teor – (expressão, significado e sentido) o conteúdo que será comunicado que pode ser meio de investigação para o professor e estudantes.	154
3.5.2.5 A forma – (diálogo) os instrumentos/procedimentos escolhidos como meio de comunicação, se são favoráveis; ou se muito estruturados.	156
3.5.2.6 A devolução – (diálogo; apreciação/interpretação) o que acontece?.....	198
3.5.2.7 As práticas exitosas e suas contradições	228

4. Uma proposta e minhas considerações	233
Proposição – A parceria avaliação/comunicação como diálogo colaborativo na formação de professores.	233
Considerações finais	237
Referencial	241
APÊNDICES.....	247
ANEXOS	261

1. A construção da tese

A avaliação é o ponto de vista de apreciação do qual deriva o valor.

Por isso, uma avaliação sempre supõe valores a partir dos quais se apreciam fenômenos.

Isso significa, na verdade, uma escolha, e em toda escolha sempre há renúncia.

(PERUZZOLO, 2006)

Desde 2002, inseri-me no campo sistemático de pesquisa quando, em um curso de especialização promovido pela parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília, busquei compreender que tipo de ligação poderia haver entre a avaliação vivenciada em um curso de formação de professores em exercício e a avaliação coordenada por estes na escola pública. Com as certezas que construí e as muitas inquietações com as quais me deparei, parti para o mestrado em Educação na mesma universidade para analisar melhor que tipo de repercussão poderia acontecer em sua prática, quando o professor em formação continuada vivenciava um processo avaliativo com intenção formativa.

Fui a campo sem a intenção de encontrar o princípio da causalidade, isto é, quando o professor vivencia em sua formação a avaliação formativa, ele, imediatamente, consegue transformar a avaliação que desenvolve. Porém, acreditava que essa vivência poderia, pelo menos, desestabilizar a sua prática avaliativa, o que realmente aconteceu para alguns.

Na pesquisa de mestrado que desenvolvi, analisando a avaliação formativa, descobri que os instrumentos de avaliação mal elaborados repercutiam como não-aprendizagem das crianças. As provas são geralmente aceitas por professores, estudantes e familiares sem a menor reflexão de que, o que por vezes é aceito ou visto como erro, na verdade, são deformações do instrumento e apenas as respostas vistas como produto final e conclusivas da aprendizagem são consideradas.

Desse achado de pesquisa fui investigar, em outro momento, em uma especialização, na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, a prova por ser esta o instrumento de avaliação mais aceito socialmente. Nessa terceira pesquisa, para coletar informações e construir dados, analisei as provas de matemática de uma turma de 6ª série do ensino fundamental e entrevistei estudantes adolescentes e a professora.

Constatei a dinâmica de colaboração pedagógica promovida por essa professora no cotidiano de sua ação pedagógica, mas evidenciei que os instrumentos/procedimentos de avaliação, no caso, a prova, não condiziam com sua maneira de compreender a importância da avaliação. A quantidade de turmas e de estudantes que atendia, as normas da instituição na qual trabalhava e a jornada de três turnos de trabalho deixavam a professora com poucas opções quanto à avaliação e isso gerava mal estar pessoal em sua atuação, em seu desenvolvimento profissional docente.

Em 2005, tendo ainda como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem, inseri-me, por meio de seleção para doutorado, na linha de pesquisa: Formação docente, currículo e avaliação, da área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente, tendo como objeto de pesquisa a avaliação escolar, mais especificamente, aquelas que ocorrem nas salas de aula.

Além dessa linha de pesquisa na qual me inseri, já fazia parte do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA, coordenado pela professora Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas, cadastrado no CNPq. O objetivo do grupo é buscar os avanços em avaliação que vêm ocorrendo no sistema de ensino do Distrito Federal, privado ou público. Assim, em nossas pesquisas, como integrantes do GEPA, buscamos práticas exitosas em avaliação.

Nesses anos de pesquisa, constatei que há um entrave na comunicação entre professor e estudante quando a avaliação formal se institui como afastamento, isto é, como um ritual à parte, diferenciando a relação pedagógica que acontece no cotidiano da sala de aula.

Dessas pesquisas comecei a me perguntar mais profundamente como se dá a comunicação por meio da avaliação da aprendizagem no espaço escolar.

Esse tipo de reflexão me fez buscar compreender de maneira mais ampla o sentido da palavra comunicação sem a intenção de criar um tratado, mas de fazer uma aproximação entre comunicação e avaliação.

Nos anos oitenta, época em que me inseri na profissão de professora, Bordenave (1982, p.36) considerava que “a comunicação serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia”. Estudávamos, por exemplo, na escola, a disciplina “Comunicação e Expressão”. Havia o emissor, a mensagem, o canal e o receptor. Baseada na visão estruturalista que estudava a língua portuguesa de forma artificial, isto é, isolada do sujeito, do contexto histórico-cultural, a

idéia de comunicação como um modelo padronizado foi trabalhada nas escolas brasileiras. A partir da estrutura elementar: sujeito, verbo, objeto, “S-V-X”, em que “x” exprime as potencialidades da estrutura, os estudantes poderiam passar a construções mais complexas e, assim, se comunicarem. Na avaliação, também, de maneira apenas técnica, buscava-se a repetição das respostas já demonstradas, corrigidas e consideradas corretas.

No final do decênio de 1980, e no início dos anos de 1990, Habermas afirmou que a comunicação entre as pessoas diz respeito a três mundos: o mundo objetivo, dos estados das coisas existentes; o mundo social, das normas e interações reguladas; e o mundo subjetivo, das vivências. Para esse autor, em todas as relações sociais os três mundos se apresentam em dimensões variadas de forma que a comunicação envolve três atitudes que se relacionam com esses mundos: “atitude objetivante; atitude conforme as normas; e atitude expressiva” (HABERMAS, 1989, p. 168). Essa espécie de emancipação do sujeito por meio da linguagem abre a possibilidade de o sujeito se desenvolver nos espaços dialógicos sociais que cria e dos quais participa.

Nesse período, ganhou atenção no campo educacional brasileiro a discussão sobre a avaliação formativa, aquela que busca promover a aprendizagem não somente dos estudantes, mas do próprio professor que redimensiona sua ação pedagógica, que busca os aspectos qualitativos da relação entre professores, estudantes, aprendizagem e avaliação, na tentativa de aproximar estas em essência.

Autores brasileiros se preocuparam em anunciar um olhar pedagógico mais próximo da relação professor/estudante, como: Hoffmann (2003), que propôs e sustenta a avaliação mediadora, baseada no acompanhamento contínuo do “agir e do pensar sobre o agir”, valorizando as singularidades e peculiaridades do desenvolvimento; Luckesi (1994), que propôs a articulação da avaliação a um projeto pedagógico de forma a priorizar o desenvolvimento dos educandos e da escola; Saul (1995), que propôs a avaliação emancipatória que tem como pressupostos a crítica, a democracia e a construção coletiva, com negociação; Freire (2001a), que sustentou a prática pedagógica como libertadora e a avaliação como transformação humana em relação ao estudo e à participação social.

Outros autores brasileiros analisaram a avaliação escolar por meio de uma visão sociológica (Freitas, 2001; Lüdke, 1998). Freitas (2001, p.315) considera, que, no caso da escola “os processos de avaliação [...] passam a ser a principal ancoragem para produzir a motivação para o estudo – além da pressão familiar”. O autor acrescenta ainda que a

escola é espaço de relação e que nesse sentido a avaliação passa a ser vista como mercadoria e, como tal, tem “valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro”.¹

Esse autor também trouxe para a discussão do tema avaliação os pares dialéticos objetivos/avaliação, conteúdo/ método (FREITAS, 2001, p.143-144).

O par objetivos/avaliação “atende a determinações não apenas de um conteúdo específico, mas a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola” e o par conteúdo/métodos, atende ao “terreno em que se decidem formulações de trabalhos”. Tanto os objetivos quanto a avaliação correspondem a duas dimensões do trabalho pedagógico: à dimensão da sala de aula e à dimensão do trabalho pedagógico expresso no projeto político pedagógico.

Lüdke (1998) analisou as possíveis características de escolas que promoveram a efetividade das aprendizagens, a partir das características traçadas pela *Organization for Economic Co-operation and Development* – OECD (1989). A autora conclui o texto afirmando que, além de assumir compromisso com determinados fins, a escola deve “saber a serviço de quem se estabelecem estes fins, especialmente ao considerar as funções da Educação e da escola em uma sociedade tão cheia de injustiças quanto a nossa” (LÜDKE, 1998, p.104).

Sobre a formação docente dos professores da educação superior e a avaliação, pesquisas brasileiras indicam certo descompasso e/ou ambigüidades entre aprendizagem, ensino e avaliação e que, portanto, a avaliação na educação superior necessita de maior discussão e pesquisa (AMADO, 2001; BITTENCOURT, 2001; GURGEL, 2002; SOUZA, 2005). D’Ávila (2002) e Medeiros (2004) trataram da avaliação em cursos de Pedagogia e expressaram que é necessário que os professores formadores de pedagogos aprofundem seus estudos sobre o tema.

Autores estrangeiros também discutiram a avaliação como Perrenoud (1991a) que defende a observação formativa porque é pela observação que o professor guia e otimiza as aprendizagens em curso, sem a preocupação de classificar, certificar e selecionar. Para o autor, a palavra avaliação geralmente é associada à medida, às classificações, aos boletins escolares, à idéia de informações codificáveis, transmissíveis, à contabilização dos acervos e às evidências de lacunas de aprendizagem.

¹ ibid.

Barlow (2006, p. 28) concebe a avaliação como uma “operação mental de comparação, seguida da comunicação a outro do julgamento assim realizado”, semelhante a um *feedback*. Para o autor, como um instrumento de comunicação, a avaliação só será efetiva se a mensagem que circula a partir desta entre professores e estudantes tiver codificação e decodificação análogas.

Hadji (2001, p.20-22) considera que “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”. Portanto, esta não apresenta nenhum padrão metodológico, mas implica flexibilidade na prática do professor porque “ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa”.

1.1 Por que avaliação e comunicação?

“Para agir eficazmente, é útil compreender primeiro” (HADJI, 2001, p. 22).

Vivemos em uma sociedade complexa que, conforme Rioux (1975), desenvolveu-se a partir do século XVIII, em que houve um aumento acelerado da população, o que acarretou mudanças profundas na organização social – mobilidade social, sociedade organizada a partir da economia, indivíduo consumidor; na cultura – o surgimento da cultura de massa; no trabalho cotidiano – economia de produção, divisão do trabalho, avanço tecnológico; na mentalidade – racionalidade; na comunicação – baseada na técnica, e que conforme Martino (2007)², fez com que a realidade midiática tornasse mais espessas as práticas comunicacionais liberadas pela sociedade complexa até então desconhecidas de outros tipos de sociedades históricas.

A compreensão da realidade se alargou de modo que a complexidade como “caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico” (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p.4) passou a influenciar as interações humanas que acontecem nas instituições escolares. A idéia de massa adentrou na estrutura organizacional da escola. Um professor para muitos. Conversação geral e impessoal, a mesma atividade para todos, avaliação como verificação geral para aferir o alcance da massa aos padrões desejáveis.

Garrido e Anastasiou (2005, p. 102) advertem que, mesmo com a influência dos meios de comunicação que veiculam de maneira veloz as informações, que em certa medida tornam explícitas a “inoperância das instituições escolares”, a universidade tem o

² “Comunicação diz respeito a um fenômeno particular que aparece na sociedade complexa que se relaciona aos meios de comunicação”. Fala proferida pelo professor Dr Luiz C. Martino, em aula no dia 08/06/2007, na Faculdade de Comunicação – UnB.

importante papel de mediar esse acúmulo de informação no qual os estudantes estão mergulhados para possibilitar o exercício da reflexão. Nessa instituição sujeito/coletivo/práticas/instrumentos/procedimentos/avaliação/currículos formam uma interação engendrada a partir da organização social que também influencia, de certo modo, o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Em meio à complexidade educacional contemporânea, discute-se avaliação a partir das relações de poder, a partir dos instrumentos, mas considero necessário que se discuta também a avaliação como meio de comunicação entre aqueles que estão em processo de aprendizagem: professor e estudantes.

A comunicação, como aspecto pedagógico, é a capacidade que desenvolvemos de socializar idéias por meio do diálogo que, mais que palavras escritas ou orais, envolve outras expressividades como: gestos, sentimentos, olhares, compreensões e incompreensões.

Nas salas de aula, há uma circulação permanente de informações em que emissor e receptor atuam um sobre o outro (OLLIVIER, 1999, p.50). Também via avaliação, os professores e os estudantes vão constituindo um processo comunicacional importante para a promoção de aprendizagens e, no caso das instituições superiores que formam professores, para o desenvolvimento profissional docente.

Sobre a comunicação, Perrenoud (1991b) afirma que, embora seja uma modalidade essencial da ação e da interação humana, em si, ela não é boa ou ruim e que, no caso da comunicação que acontece dentro da escola, ela é contraditória: pensa-se na comunicação como possibilidade de entendimento, harmonia e solidariedade, mas nem sempre ela é sinônimo de cooperação, de expressão de igualdade, de racionalidade ou de aprendizagem. Ambas, avaliação e comunicação, podem ser instrumentos de alienação, de exclusão, de dominação, de desinformação, de seleção.

González Rey (2005, p.13) acredita que a comunicação

é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Os processos de produção de sentido devem ser considerados na avaliação quando incorpora: processos e estratégias individuais de resolução de situações, diferentes linguagens, respeito aos tempos de formulações e ao direito de reformulações dos estudantes, que levam à individualização do processo. A compreensão de que a

avaliação não deve se caracterizar como um ritual deslocado da rotina pedagógica, que seu objeto é a aprendizagem do professor e dos estudantes, que eu chamaria de humanização da avaliação.

Assim como a sociedade, a avaliação também envolve um campo complexo de relações: políticas públicas, institucionais e sociais. A avaliação, no âmbito educacional, acontece porque, em nível macro, é regulada pelas políticas públicas, empresariais e pelos sistemas de ensino. Em nível micro, é por seu intermédio que se organizam o trabalho pedagógico e por vezes os currículos, que se mexe no tempo/espaço da sala de aula, que se habilitam ou não as pessoas a prosseguirem em seus percursos de escolarização.

A complexidade, quando se trata de avaliar, implica a existência de uma série de aspectos que se concretizam, em conjunto, tornando a avaliação socialmente aceita no sistema escolar. Em sala de aula, são alguns deles: as concepções de avaliação do professor, que advêm de sua formação cultural e acadêmica; a compreensão a respeito de sua profissão. A complexidade da avaliação também é composta pela influência da instituição na qual o professor trabalha – concepções educacionais; as relações que são construídas entre professores e seus pares profissionais e com os estudantes com quem interagem no trabalho pedagógico; a organização do sistema escolar no qual está inserido; além da compreensão de avaliação que o estudante apresenta porque esta molda sua maneira de estudar.

Hadji (1994, p. 67) considera que, na gestão pedagógica, três objetivos são fundamentais: a individualização do ensino; o saber “onde se está”, isto é, situar-se nos momentos importantes e facilitar a aprendizagem, este último como a finalidade maior a partir da qual os demais se organizam. Para isso, é necessário que o professor compreenda os jogos que a avaliação envolve: o pedagógico, o institucional e o social, que se complementam.

Quadro 1 – Utilizações sociais da avaliação a partir de Hadji (1994, p.67-68)

UTILIZAÇÕES DA AVALIAÇÃO	
Pedagógico	Lógica de ajuda à aprendizagem
Institucional	Espaço de diálogo social pais/professores/alunos, regulados pela administração
Social	Espaço de articulação escola/sociedade que aprecia o aluno também como pessoa para se pronunciar sobre o seu valor social em função do qual será o lugar a que pode aspirar, num sistema de posicionamento social.

Embora esse autor não discuta a avaliação associada à comunicação, é a partir do entrelaçamento dessas três utilizações que considero que a avaliação promove ou não o diálogo colaborativo e influencia a identidade do sujeito.

No âmbito desta tese, dei ênfase à avaliação e à comunicação no uso pedagógico. Porém, vale lembrar que os três usos estão imbricados, são recursivos e influenciam a constituição da identidade dos sujeitos que estão nas instituições escolares, sejam professores ou estudantes.

No uso pedagógico, a avaliação deve se apresentar como espaço de diálogo para que a aprendizagem entre professor e estudante seja entendida como o acompanhamento de todo o trabalho pedagógico que não deve excluir os modos diferenciados de pensar para a promoção de melhorias nas aprendizagens.

Nesse uso, a relação pedagógica envolve ações que o professor propõe ou busca para a promoção das aprendizagens: a relação, a interação, a intervenção e a mediação que vão ao encontro das subjetividades dos estudantes, isto é, da produção de sentido, que é individual e da intersubjetividade que torna visível a objetivação a partir das circunstâncias que vivenciamos com outros sujeitos.

A relação, a interação, a intervenção e a mediação constroem o que compreendo como a complexidade do uso pedagógico da avaliação, via comunicação, porque a relação compreende a vinculação que, no caso da instituição superior de educação, é inicialmente institucional, isto é, estabelecida por intermédio da necessidade de o estudante procurar determinada disciplina para cursar e da disponibilidade de o professor em oferecê-la.

A interação significa ação recíproca, que se dá por meio da empatia - simpatia ou antipatia, sentimentos que participam dos encontros humanos, qualificando-os. A mediação, ação que se dá sobre os recursos da organização do trabalho pedagógico que proporcionam ao estudante o encontro com informações que expressem parte do conhecimento socialmente construído para que eles constituam suas aprendizagens; a intervenção é o agir "com" o outro, no sentido de participação, que promove inequivocamente transformações nos sujeitos.

Essa transformação provocada pela intervenção tem a ver com o processo comunicacional, momento

em que há o estalo, há o impacto de quem constata o 'a-ha', um momento em que o outro enfim percebe, sente o que estou dizendo, entende, vive como eu, complementa o que eu dizia, participa desse mesmo mundo. Somos arrebatados, misturando-nos no outro. Operou-se aí uma mudança qualitativa em nós, *fomos comunicados* (MARCONDES FILHO, 2004, p. 101).

No uso pedagógico da avaliação, o diálogo colaborativo deveria ser o eixo para a efervescência do trabalho pedagógico por envolver as *dimensões da intenção, da técnica e da utilização social* (HADJI, 1994, p. 59). Quanto à primeira, perguntamo-nos: com vistas a quê? Isso significa pensar qual o objetivo de se avaliar. É para identificar características de aprendizagens, é para intervir no processo ou é para conferir somente o produto? Na *dimensão técnica* as perguntas se voltam para o “fazer” da avaliação: *O que avaliar?* Essa pergunta nos remete a pensar qual é o objeto da avaliação, que tipo de efeitos podemos apreciar ou apreender; por quem? Essa pergunta investiga quem será o avaliador. Só o professor? *Quando?* Quais os momentos oportunos? Antes de começar o desenvolvimento de um determinado conteúdo? Nos processos do cotidiano dos trabalhos de sala de aula ou ao final de um período maior para fazermos o “balancete” de aprendizagens? *Como?* Essa indagação indica a necessidade da escolha, da análise das possibilidades e limitações dos instrumentos/procedimentos que serão utilizados.

No uso institucional, a regulação da avaliação vem dos sistemas de ensino, seja federal, estadual ou da instituição particular de ensino que colocam o professor, muitas vezes, em um impasse entre o pedagógico e aquilo que acompanha em sala de aula como: aprendizagem dos estudantes, suas condições de trabalho, suas ações e a necessidade de transformar tudo isso em um símbolo institucionalmente constituído para o sistema educacional no qual está inserido. Nesse momento a comunicação via avaliação passa a ser objetivada por meio de simbologia própria: uma nota, um conceito, um relatório. A complexidade do uso pedagógico, em que o professor, o estudante e a turma estavam frente a frente e que poderiam interagir e reorganizar ações, passa a se cristalizar na simbologia dos sistemas de maneira que atribui um caráter de terminalidade da avaliação que não é real, quando esta é compreendida como aprendizagem fundamentada no diálogo colaborativo.

No uso social o estudante é apreciado como um “produto econômico” (HADJI, 1994, p. 67), isto é, representado em número ou conceito. O uso social da avaliação volta à complexidade ampliada das relações porque influencia a construção da imagem do estudante perante si mesmo, sua família, seu grupo social. Nesse sentido, agrego à idéia do uso social da avaliação, a auto-avaliação, discutida por Villas Boas (2006) porque é

por meio dela que cada estudante pode localizar suas possibilidades e avanços de aprendizagens e/ou suas lacunas que repercutem/repercutirão no profissional que é/será.

Nos usos institucional e social, a atenção se volta para os objetivos da avaliação. *Para quem?* É a primeira pergunta e se refere a quem utilizará os dados produzidos e interpretados advindos da avaliação. A segunda pergunta desta dimensão é: *para quê?* Essa indagação tenta analisar qual é a função da avaliação; quais decisões serão tomadas a partir dela e, por fim, qual é sua utilidade.

A avaliação constrói e desconstrói imagens de capacidade ou de impossibilidades de aprendizagem, constrói rótulos sociais seja para o professor, seja para o estudante. O que se faz sob o nome avaliação na instituição de educação superior, em cursos de formação de professores, implica a constituição de parte importante da identidade do sujeito e, possivelmente, no futuro, influenciará a prática, quando este se tornar professor.

A prática é constituída, entre outras coisas, pelo valor que o sujeito e a sociedade dão à profissão. Possui uma relação com os objetivos socialmente construídos de cada profissão, tem agregada a ela a constituição de sentido de cada sujeito por advir de escolhas, de imposições sociais ou familiares.

Masetto acredita que o “objetivo máximo da docência é a aprendizagem de nossos alunos” e que, além das competências que englobam o domínio de uma determinada área do conhecimento, inclusive pela pesquisa, e as práticas profissionais atualizadas, o professor não pode desconsiderar que, quando entra na sala de aula, “não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo” (MASETTO, 2005, p. 20-23).

A prática se constitui a partir das configurações subjetivas do sujeito que conglomeram: as representações, os valores individuais, o contexto cultural, sua historicidade, mas no caso da formação de professor, destaco como fator preponderante as habilidades desenvolvidas para a docência em sua formação acadêmica compreendida como cursos de formação de longa ou curta duração.

Veiga (2005, p. 16) considera que a importância da docência como prática social está no fato de que esta é “fundante para a realização humana” pelo tempo em que os sujeitos passam na escola. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 77-88) tratam da mediação reflexiva e dos saberes docentes, processos por mim compreendidos como alicerces da

prática docente, como a relação que se faz entre o aprender dos estudantes e os conhecimentos que permeiam a sociedade, “relacionar a aprendizagem do ‘eu’ à aprendizagem do ‘nós’”, que significa a expressão de diferentes formas de pensar.

García e Méndez (2005, p. 53) acreditam que

centrar o olhar na qualidade do ensino e da aprendizagem, nos espaços internos e nos espaços de intercâmbio que acontecem na aula, é fundamental para conseguir mudanças reais nas propostas metodológicas e de avaliação que transformem as práticas educativas. Se fizermos este exercício comprovaremos que ainda permanecem no ensino universitário umas práticas muito tradicionais e poucas inovações. [Tradução livre]³

Quando em formação, o futuro professor não está em contato apenas com currículos, conteúdos e profissionais desprovidos de emoção. Está em comunicação com outros seres humanos que, juntamente com ele, dão significado e sentido aos conteúdos, aos currículos, às avaliações e à interação que constroem, “em um mundo de acontecimentos, de valores, de idéias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos” (FREIRE, 2001a, p.46).

A docência se configura a partir de saberes de naturezas diferentes, alicerçados na cultura em que o professor se constitui como na “compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação” (CUNHA, 2006, p. 28).

A prática do professor, portanto, se desenvolve no “próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p.44) porque se refaz no dia-a-dia da docência.

A partir de sua formação e de sua prática cotidiana que se dão nos encontros entre pessoas nas salas de aula e nos demais espaços educacionais é que o professor constitui sua maneira de avaliar e, portanto, cria um processo comunicacional via avaliação.

Peruzzolo (2006, p. 15) considera que o modo como se concebe a comunicação determina o modo como esta é praticada. Levando o pensamento deste autor para a avaliação, a forma como se concebe a comunicação molda tanto a organização do trabalho pedagógico como a maneira de implementar a avaliação. Se para o professor, comunicar significa transmitir, este se preocupará apenas com as técnicas de

³ Centrar la mirada en la calidad de la enseñanza y de aprendizaje, en los procesos internos, en los espacios de intercambio que se dan en el aula, es fundamental para lograr cambios reales en las propuestas metodológicas y de evaluación que transformen las prácticas educativas. Si hacemos este ejercicio comprobaremos que aún permanecen en la enseñanza universitaria unas prácticas muy tradicionales y sobre las que poco se ha innovado.

transmissão de sua mensagem (conteúdo) e da maneira como poderá, pela avaliação, recebê-la de volta na íntegra. Se para o professor, a comunicação significar diálogo, “os cuidados terão que incluir o lugar do outro no processo”, isto é, conhecer o outro, aprender sobre o outro também por meio da avaliação. Se o professor compreende a comunicação como reciprocidade, há de cuidar não somente da técnica, no cuidado de conhecer o outro, mas dos valores que se transmite nas mensagens que ele compõe com outros e para os outros porque compreende que a avaliação se dá na interação⁴ por meio do olhar, da empatia - simpatia ou antipatia, nas atividades propostas, na maneira como o estudante responde as propostas do professor e dos colegas, no jeito como a escola se organiza. Porém, usualmente, a avaliação não é vista nessa amplitude. É vista apenas como o momento em que o professor testa e atesta o desempenho do estudante.

Assim, avaliação e comunicação demarcam o movimento da contradição que se encerra na unidade, “juntas (em oposição e unidade), superam-se no devir” (FREITAS, 2001).

A avaliação supõe comunicação e vice-versa, isto é, uma não existe sem a outra. Poder-se-ia evidentemente encarar a comunicação em classe como um fenômeno relativamente independente da avaliação. Porém, sem dúvida não há nenhuma avaliação sem comunicação, nem provavelmente nenhuma comunicação sem uma parte de avaliação, no sentido mais banal do termo (PERRENOUD, 1991b).

Pensar o processo comunicacional constituído por intermédio da avaliação no ambiente educacional: sua estrutura, suas linguagens, seus acordos, sua produção de sentido, remete-me a pensar na formação de professores e, principalmente, naqueles que são os formadores destes, que são os professores de cursos de graduação, mais especificamente os professores do curso de Pedagogia porque são professores de anos iniciais da educação básica e da educação infantil os primeiros a colocarem os estudantes em contato com a formalização da avaliação escolar. É evidente que nem todos os professores dos anos iniciais são pedagogos, mas atualmente no Brasil, pelas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, a atuação do pedagogo assim se apresenta:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos

⁴ Interação pedagógica.

pedagógicos. (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – MEC, 2006)

Dada a importância da comunicação, em parte, construída por meio da avaliação entre professores e futuros pedagogos para a promoção de aprendizagens, algumas questões se impuseram para a construção da pesquisa que sustentou essa tese: quais são as concepções de avaliação que os futuros pedagogos constroem a partir de sua formação nos cursos de Pedagogia em universidades do Distrito Federal? Que procedimentos/ instrumentos de avaliação são mais utilizados nas universidades do Distrito Federal, nos cursos de Pedagogia e como os estudantes os compreendem? Como **questão central**, de que maneira professores e estudantes do curso de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal constituem o processo comunicacional por meio da avaliação?

Nesse contexto, refletir sobre a parceria avaliação/comunicação demarca aspectos significativos para essa discussão por meio dos quais construí as asserções:

a) compreendo a avaliação como aprendizagem porque por meio dela creio que tanto estudantes como professores têm a oportunidade de aprender;

b) considero que os procedimentos e todos os instrumentos de avaliação são meios⁵ de comunicação, formais e informais. Porém, nem todos promovem o diálogo colaborativo entre aqueles inseridos no processo como meio para a melhoria da aprendizagem;

c) a forma como a avaliação é encaminhada influencia de maneira construtiva ou não a constituição da identidade do sujeito;

d) os sentidos dados à avaliação tanto pelo professor quanto pelos os alunos podem limitar ou ampliar a predisposição do sujeito para aprender;

e) as configurações subjetivas do professor influenciam sua prática e o processo comunicacional gerado a partir da avaliação da aprendizagem que coordena.

A pesquisa realizada teve, portanto, como objetivo compreender⁶ o processo comunicacional constituído por professores dos cursos de Pedagogia de duas

⁵ Aquilo que permite a realização de algo.

⁶ A escolha do verbo compreender como objetivo geral se fundamenta em dois motivos. Primeiro, embora dentro de uma visão behaviorista, na qual Bloom e Associados criaram uma Taxonomia (técnica criada a partir da Biologia) para definir objetivos comportamentais (instrucionais), a capacidade de compreensão significa a percepção do significado de algum objeto cognitivo que pode se dar, além da tradução, por interpretação e por extrapolação. (VIANNA, 1976). Capacidades complexas que exprimem explicação, síntese e extensão do significado além dos dados construídos. O segundo motivo provém do campo semântico, já que a palavra compreender advém da mesma raiz de aprender (*prehendere*, de origem latina,

universidades do Distrito Federal manifestado em práticas/ instrumentos/ procedimentos de avaliação da aprendizagem que, reconhecido pelos futuros pedagogos, influenciou construtivamente suas concepções de avaliação.

Para alcançá-lo, os objetivos específicos foram:

1. Analisar as concepções de avaliação dos futuros pedagogos.
2. Significar, por intermédio dos futuros pedagogos, os professores que proporcionaram a eles uma avaliação que os estimulou a comunicar suas aprendizagens.
3. Analisar os procedimentos/instrumentos destacados pelos futuros pedagogos, quando avaliados pelos professores significados;
4. Analisar as práticas e as concepções de avaliação dos professores significados pelos futuros pedagogos.

A comunicação expressa na avaliação, em que haja um diálogo colaborativo, poderá ampliar a possibilidade de a parceria professor/estudante desenvolver estratégias para visualizar outras evidências de aprendizagem porque ao estudante é possibilitado fazer escolhas, propor atividades, expressar e registrar novas informações, sentimentos e compreensões do vivido.

Ao professor poderá possibilitar a visualização da organização do trabalho pedagógico que desenvolve de maneira mais ampla e o que pode implementar para promover aprendizagem. Criar, acompanhar, propor e receber atividades que proporcionem esse movimento de fruição, provavelmente, também alargará sua aprendizagem como professor.

Em se tratando da avaliação, entendo que o processo comunicacional possui o caráter de relação expresso pela confluência de expectativas que levam ao diálogo colaborativo e ao desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, é constituído nos momentos de interação, intervenção, mediação entre professor e estudantes intencionados a construir conhecimentos, seja por instrumentos específicos, seja pelo diálogo constituído entre estes.

A tese que sustento é que a avaliação como aprendizagem, que se constitui em diálogo colaborativo e não puramente preceitual, movimenta construtivamente a

associado à preposição *cum*). Neste sentido, “compreender aponta a uma apreensão integrada do conhecimento, em que não há captação de elementos isolados, mas do fenômeno em seu conjunto”. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007)

predisposição de professores e estudantes para a comunicação de suas aprendizagens, em que ambos se respeitam e acreditam na capacidade de desenvolvimento um do outro.

O sentido de comunicação dado nesta tese é o considerado por Peruzzolo (2006, p.30) como “uma relação de ser a ser” que, por meio das mensagens que produzem, definem “de algum modo o lugar e o significado do outro”.⁷ Por isso, a compreensão de diálogo que defendo é a apresentada por Freire (2002b, p. 78), como “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Mais do que o encontro de alteridades, diálogo que pressupõe a emancipação solidária.

Já a palavra colaborativo, que advém de colaboração, deve ser compreendida conforme Boa Vida e Ponte (2002, p. 5-6) apresentam: “existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objectivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, para que haja um projecto colectivo, tem de existir um objectivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos”. O que significa trabalhar a partir da co-responsabilidade.

Buscar a comunicação que acontece por intermédio da avaliação da aprendizagem em cursos de Pedagogia abre espaço para um campo amplo de pesquisa porque é a intenção do professor, embasada em construção epistemológica pessoal e intransferível, as condições de trabalho, as bases das relações criadas entre ele e seus interlocutores, estudantes e pares profissionais, que transformam a avaliação em comunicação como um diálogo colaborativo ou apenas preceitual.

A avaliação da aprendizagem se manifesta em processo comunicacional que muitas vezes não é levado em consideração por professores e estudantes. Se por intermédio da avaliação temos a possibilidade de revelar os processos de aprendizagem e de anunciá-los, o fazemos por meio da comunicação, via instrumentos e procedimentos, que são os marcos objetivos da prática do professor, o que me levou a discutir no capítulo seguinte a visualização da parceria avaliação/comunicação.

⁷ (ibid , p. 57)

2. Avaliação e comunicação

Estos territorios, estos rituales estructuran el terreno donde
va a entablarse la comunicación pedagógica.
Contribuirán a orientarla y, eventualmente,
a dificultarla, sobre todo porque
la mayoría de los participantes ignorará como funcionan.
(OLLIVIER, 1999, p. 158)

Este capítulo tem por objetivo fundamentar o estudo sobre avaliação da aprendizagem a partir da parceria avaliação/comunicação que advém da prática docente do professor que propõe e institui a relação, a interação, a mediação e a intervenção pedagógicas, que se relacionam com os usos pedagógico, institucional e social da avaliação (HADJI, 1994) e com os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 2001).

Tratar da parceria avaliação/comunicação significa compreender alguns processos que são constitutivos dos dois termos.

Bonniol e Vial (2001) consideram que os modelos em avaliação se diversificam na medida em que as limitações do modelo em voga aparecem. “Com efeito, a cada vez, o modelo que emerge é apresentado como único capaz de oferecer enunciados válidos não só sobre o tema ou o campo de estudo, mas também sobre o conjunto da avaliação”⁸.

Conforme esses autores, as três grandes posturas epistemológicas da avaliação são assim reconhecidas em linhas gerais:

A avaliação como medida – os modelos são: de explicação causal; a docimologia; a metria. A pergunta é “quanto vale?”, a referência paradigmática é a psicologia cognitiva; a avaliação é o estudo dos efeitos sobre os estudantes situando-os em escalas de valor baseado em uma prescrição de algum programa. Para os autores, esses modelos de avaliação são limitados porque não consideram explicações pluricausais não-lineares e sua fraqueza se configura no que os autores chamam de ilusões: de simplicidade, generalidade, da necessidade de compreender somente pela regularidade estatística.

Avaliação como gestão – os modelos são: o domínio pelos objetivos; estruturas da avaliação; as retomadas sistêmicas. Avaliar é racionalizar para aportar uma “mais-valia”. Baseia-se na análise de sistemas que pressupõe a observação, a avaliação e a recuperação. O modelo paradigmático é a visão administrativa e skinneriana. Entra nesse modelo a avaliação no domínio pelos objetivos que mapeia os alvos a alcançar por meio da operacionalização eficaz. Não se trata de apreciar as aptidões das pessoas, mas avaliar os objetivos de formação. Nessa epistemologia, os autores também colocam a avaliação

⁸ (ibid, p.38)

formativa que tem como característica a gestão progressiva do erro, o destaque dos acertos e não apenas do erro, apreciações flexíveis e definições de critérios em parceria, e a auto-avaliação. A crítica que os autores fazem à avaliação formativa é que esta “continua sendo um empreendimento de preparação de exames, de sucesso social, de socialização” (BONNIOL e VIAL, 2001, p.289), em que se confunde informação com comunicação.

A avaliação como problemática do sentido – os autores traçam uma avaliação ligada a três referências: as teorias dos sistemas complexos, de Le Moigne; a teoria de auto-organização, de Maturana e Varela, e do pensamento complexo de Morin. Acreditam que é necessário colocar sob tensão a questão do valor daquilo que se faz para se ter uma “‘avaliação-interpretação’, pensada na dialética, e a ‘avaliação complexa’, na hermenêutica” (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 348).

A partir da segunda postura epistemológica apresentada pelos autores, creio que ainda não chegamos sequer à compreensão da avaliação formativa no âmbito da educação brasileira porque é formativa qualquer avaliação que leva em consideração a relação, a interação, a mediação e a intervenção que acontecem para a promoção de aprendizagens por meio da avaliação/ comunicação.

Por isso, desagrego a avaliação formativa da segunda *epistème* e a coloco como um primeiro passo para a terceira por compreender que trabalho na perspectiva da avaliação como problemática de sentido quando trato a avaliação formativa como aprendizagem, provedora de diálogo colaborativo que possui o sentido de interação expresso pela confluência de expectativas que levam ao desenvolvimento dos sujeitos, porque considera a parceria professor/estudantes; baseia-se em critérios flexíveis; incentiva a metacognição; enfatiza a processualidade; promove reflexão; considera a complexidade do contexto: pedagógico, institucional e social; qualifica os sujeitos e os aprecia em suas possibilidades; é interativa.

A instituição escolar é espaço social de comunicação, de construção de conhecimentos específicos e de difusão de cultura. É espaço de interação. Fazendo uma analogia a Geertz (1978, p. 57)⁹, entramos na escola com um equipamento natural que nos possibilita desenvolver várias habilidades e trajetórias de aprendizagem com infinitas possibilidades, mas terminamos por desenvolver apenas algumas poucas habilidades porque a escola se preocupa apenas em trabalhar conteúdos “acabados”, isto é, muitas vezes desatualizados como se estes não possuíssem a dinamicidade do tempo histórico da humanidade e nem se preocupa com a compreensão do outro, o estudante. Este está na escola para receber um saber pronto e não-discutível.

⁹ “Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com um equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie”.

A instituição escolar, desde a educação básica até a universidade, freqüentemente, não se preocupa em proporcionar a aprendizagem de “formas de funcionar, formas de pensamentos para o sujeito desenvolver determinados processos”¹⁰.

É nesse modelo que a organização do trabalho pedagógico massificado acontece, inclusive a avaliação da aprendizagem. Essa avaliação é organizada a partir dessa visão de sujeito universal, repetível, decifrável, limitado a leis de condutas universais, portanto, sendo os estudantes passíveis de classificação, de enquadramento e apenas de memorização. Todos “aprendem” os conteúdos no mesmo tempo e fazem a devolutiva desse aprendizado de maneira semelhante, preceitual. Os rótulos sociais que são “impressos” nos sujeitos por meio dessa avaliação tendem a demarcar certas características dos sujeitos perante o grupo.

Porém, quando a avaliação formativa é configurada no espaço escolar, o papel da escola é reavivado porque os conteúdos passam a ser ferramentas para a construção de sentidos; a organização do trabalho pedagógico se torna lugar privilegiado de reflexão e produção de pensamento e de conhecimentos; e a avaliação, processo de descoberta pessoal e coletiva para a promoção de aprendizagens.

Mendéz (2002) considera que a avaliação formativa passa a ser compreendida como uma atividade crítica em que o professor melhora sua prática docente e o estudante aprende a partir da própria avaliação. Para esse autor, a avaliação, como ação comunicativa, caracteriza-se como um processo democrático, em que a participação significa tomada de decisões de professores e estudantes; envolve a negociação, que se expressa na vontade de entendimento dos critérios em benefício das aprendizagens; deve ser processual, integrada ao currículo; é motivadora e orientadora; busca a triangulação participativa, pois envolve a participação do professor, do estudante e do coletivo da sala e da escola; exige responsabilidade dos envolvidos; está direcionada à compreensão e à aprendizagem; centra-se na forma como o estudante aprende. São, portanto, questionados a natureza, o sentido, a existência e as possíveis distorções da avaliação.

Uma avaliação esporádica não possui a capacidade de evidenciar a aprendizagem de um sujeito, visto que este produz o sentido do aprendizado e o comunica de forma especial, em momentos diferenciados. Por isso, a avaliação da aprendizagem desconsidera o sujeito quando se baseia na coleta de informação apenas por um instrumento/procedimento.

¹⁰ Fala proferida na Disciplina “Subjetividade, Cultura e Educação”, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 3/10/2006, pela Professora PHd Albertina Mitjans Martinez.

Assim, a avaliação deve ser considerada da mesma forma como Freire (2001a) apresenta o sentido da educação: buscar-se sujeito; ter caráter permanente; fazer-se pela comunicação; constituir-se como processo de transformação e desenvolver o ímpeto ontológico de criar, isto é, formação humana como *práxis* educativa. Como afirma Cunha (2006, p. 103), “Se avaliar é atribuir valor, é preciso que se explicita e se discuta o que se constitui valor, para então se definir o significado da avaliação”, isto é, seus objetivos e critérios de apreciação.

Qual seria então o papel do professor ao propor uma avaliação formativa que a considerasse como aprendizagem, promotora do diálogo colaborativo?

Villas Boas (2004) afirma que, na escola, a avaliação da aprendizagem é intencional e sistemática, requerendo que o professor aja com responsabilidade, flexibilidade, critério e ética. A autora afirma que a avaliação pode se dar de maneira formal “por meio de provas, exercícios, atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários, etc” (VILLAS BOAS, 2004, p.22), e por meio da avaliação informal “que é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola [...] em todos os momentos e espaços do trabalho escolar”¹¹.

A autora também considera importante que a avaliação formativa inclua a “avaliação por colegas” (VILLAS BOAS, 2006 p.7), que é a possibilidade de o estudante analisar, corrigir e apreciar as atividades dos colegas, assim como inclua a auto-avaliação. Sobre esta, afirma que

a auto-avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto-avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2006, p.7).

A auto-avaliação não deve ser possibilitada apenas como um modismo sem sentido, mas deve provocar a reflexão para a melhoria dos processos de estudo e de aprendizagem porque, a partir dela, o estudante é convidado a avaliar também o trabalho do professor e o

¹¹ (ibid, p.23)

programa. Pelo desenvolvimento da auto-avaliação, o estudante poderá se comprometer mais com seu aprendizado e com o do grupo, assim como pode fornecer subsídios para a redefinição dos processos comunicacionais de sala de aula.

Já a “avaliação por colegas”, na educação superior, fica muitas vezes reduzida ao trabalho de estudantes monitores, o que faz com que poucos tenham a oportunidade de vivenciar o papel de avaliador ainda em formação.

Esse tipo de avaliação merece maior reflexão e investigação no campo da educação porque a falta de entendimento sobre o seu papel pode levar a deformações na avaliação da aprendizagem como, por exemplo, o professor se desresponsabilizar de sua capacidade avaliativa ao transferir para os colegas a responsabilidade de avaliar o estudante.

A avaliação, por envolver a relação, a interação, a mediação e a intervenção, isto é, o diálogo entre pessoas com intenções aproximadas, necessita de ética. Sobre a ética, no âmbito da avaliação, Villas Boas considera que “não se podem usar as informações colhidas por meio da avaliação para outro objetivo que não seja contribuir para a aprendizagem do aluno”¹². A responsabilidade e a flexibilidade advêm dos aspectos que coadunam com a Teoria da Subjetividade de González Rey porque são as configurações de sentido do professor e do estudante, dentro da configuração subjetiva social, que é a sala de aula - lugar de relação, interação mediação e intervenção, portanto, de comunicação, onde se fortalecem e se concretizam e se comunicam as avaliações formal e informal.

González Rey (2006, p.39) considera que a avaliação “não pode se constituir em um processo frio e despersonalizado, pois ela tem que estimular a reflexão do aluno [...]”. Assim, deve ser um processo que motive alcançar novas conquistas não apenas cognitivas, mas desenvolver a integralidade da pessoa para romper com certos rótulos que geram sentimentos de incapacidade e de limitação.

Reconhecerem-se parceiros por meio da avaliação, possivelmente, faz com que professor e estudantes se compreendam como autores de suas aprendizagens. Tornam-se uns responsáveis pelos outros e a avaliação formativa se converte coerentemente em diálogo colaborativo, essa comunicação que busca o outro; que sustenta e perdura o conhecimento construído como processo de desenvolvimento humano.

Todo processo comunicacional requer um receptor, uma mensagem e um emissor. Mesmo o sentido dialógico da comunicação apresentado por Freire (2001a, p.68) não nega esses elementos, mas os qualifica, quando afirma que o diálogo é uma relação horizontal,

¹² (ibid, p. 29)

quando os dois pólos (emissor/receptor) do diálogo se fazem críticos e se ligam (mensagem) com amor, com esperança, com fé no próximo. “Só ali há comunicação”¹³.

Então, o papel do professor ao propor uma avaliação formativa que a considerasse como aprendizagem, promotora do diálogo colaborativo seria instigar essa relação dialógica proposta por Freire que não significa professor e estudantes estarem isentos da relação de poder que a própria instituição escolar e sociedade impõem, mas significa o professor, coordenador do trabalho pedagógico da sala de aula, poder convidar os estudantes a pensarem sobre a responsabilidade e a contribuição deles no trabalho pedagógico do qual são partícipes.

Para haver comunicação em nossa sociedade, a linguagem é necessária (mas não suficiente) porque são os gestos, os sinais, os sons, os símbolos ou as palavras, sistemas socialmente significados, que promovem a interação humana.

Sem linguagem não há comunicação, porque não há o que comunicar, uma vez que não havendo possibilidade de simbolizar e dar sentido à natureza e, aos fatos, o entorno perde significado. É a partir da linguagem que se organiza a maneira de agir (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ e DOMINGOS, 2005, p.25).

Estar em comunicação é uma necessidade humana que, com o desenvolvimento das sociedades, torna-se cada vez mais diversa. Conforme Bordenave (1982, p 42), não se pode enumerar onde a comunicação inicia nem enumerar suas fases. Porém, considero que ela pode ser assim representada, quando se aproxima da avaliação:

¹³ibid, p.68. O conteúdo dos parênteses são acréscimos meus.

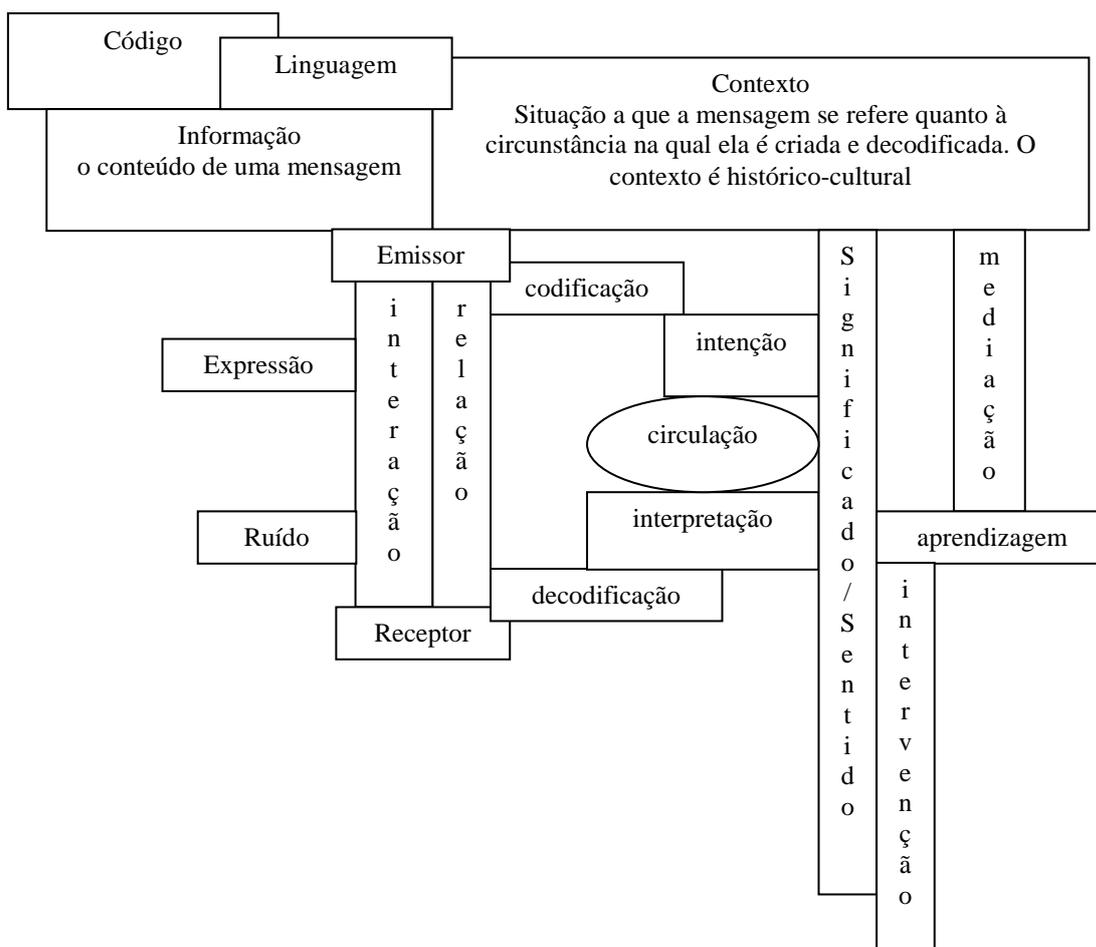


Figura 1 – Rede relacional da parceria avaliação/comunicação

Assim como a avaliação, a comunicação se concretiza nos contextos que a constituem. Por ser expressividade humana, gera compreensões e incompreensões, porque nem sempre a intencionalidade e a interpretação são coincidentes. A rede relacional que envolve a comunicação tem a ver com as leituras diferenciadas que os sujeitos fazem do contexto, a escolha e a utilização das linguagens para sua veiculação, o tipo de interação criada. A avaliação cada vez mais exige cuidado ao ser expressa e compreendida devido às suas influências na configuração da identidade dos sujeitos.

Como compreendo que a comunicação envolve interações, minha opção é tratar do processo comunicacional relativo à avaliação como um aspecto pedagógico de produção de uma mensagem que possui uma intencionalidade específica que é a aprendizagem e a trajetória desta aprendizagem entre pessoas.

Freitas (2002, p. 315) considera que, no caso da escola, a avaliação passa a ser vista como mercadoria contribui fortemente para a manutenção de um modelo de submissão

e exclusão e a comunicação quase não é levada em consideração na escola, em seu cotidiano e principalmente quando se trata da avaliação.

A avaliação permanece como um processo à mercê das visões pessoais dos professores que vão para as salas de aula sem questionar sua importância, sua função, seu valor para a compreensão do que representa a ética, e que comunicação é constituída por meio dela. Quanto a isso, Vasconcellos (2000, p. 80) considera que “a avaliação, por ser humana, traz sempre uma certa carga de subjetividade. Se, de um lado, é praticamente impossível eliminar esta subjetividade, por outro, deve-se ter o maior empenho para reduzi-la ao menor grau” por meio do estabelecimento de critérios acordados a partir do diálogo intersubjetivo entre professores, seus pares e os estudantes, todos responsáveis pelo trabalho pedagógico.

A escola é, por princípio, lugar de comunicação e de aprendizagens. Sua função social é comunicar o conhecimento socialmente construído, por meio da problematização de fatos, valores e atitudes dentro de contextos históricos, para dar sentido à vida.

É também por intermédio da escola que crianças, jovens e adultos colocam em confronto suas maneiras de compreender o mundo e aprendem a lidar com outros pontos de vista, outras formas de compreensão da realidade. Ao mesmo tempo em que a escola proporciona o encontro com outras maneiras de compreender a realidade, ela apresenta uma redução de significados e sentidos quando a comunicação por ela proposta se limita à noção estruturalista de emissor-mensagem-receptor, propondo o “ensino bancário” já denunciado por Freire (2002a, p.27), que desqualifica a capacidade de envolvimento e de aprendizagem dos estudantes e objetiva apenas a reprodução de normas sociais que se apóiam em uma visão hegemônica de uma determinada parcela da sociedade.

Então, compreender a parceria avaliação/comunicação implica ações que, “no âmbito do trabalho pedagógico, portanto, distancia-se de uma reação simplista (reflexa) de ‘achar isso’ ou ‘achar aquilo’ do que foi ou será realizado. Avaliar é um ato de intervenção fundante de novas ações, sem o qual se perde o sentido da própria ação” (MOTA, 2004).

Peruzzolo (2006, p. 27-41) acredita que o processo comunicacional humano surge da rede relacional que se forma entre a percepção e a representação que os sujeitos constroem o que possibilita a compreensão da produção de sentidos e da cultura. Para esse autor, a atividade comunicacional se refere ao sistema de ações e de desejos que se efetua por um meio material e que envolve, portanto, as percepções e as representações.

A percepção “é um processo biofisiológico de captação, elaboração e registro dos estímulos que sensibilizam os órgãos sensoriais”¹⁴. Essa apreensão sensorial se organiza a partir de estruturas prévias diferenciadas nas espécies de seres vivos.

Já a representação “é o investimento qualitativo no dado percebido. É o processo avaliativo pelo qual os estímulos percebidos recebem valorações”¹⁵, porque passam a significar algo para o sujeito, que enriquece a percepção a partir de valores, sentidos que afetam o próprio ato de perceber. “A relação, pois, define-se na representação”¹⁶, por meio de uma mensagem, modo pelo qual um sujeito se inscreve no espaço/tempo do outro. “Toda relação é compelida pela necessidade de avaliar o ambiente e, assim, prover a vida do ser”¹⁷.

Essa vinculação proporcionada pela comunicação é que organiza o mundo cultural em que vivemos. Por meio da comunicação são feitos os acordos, os reconhecimentos sociais de autoridade, de coletividade, de individualidade, de aceitabilidade. “A comunicação é, portanto, uma relação no jogo do encontro com a alteridade” (PERUZZOLO, 2006, p.59).

Pela comunicação o sujeito se agrega ou se desagrega dos valores dos grupos sociais e institucionais. Pela comunicação atesta-se o pertencimento ou não a um grupo e é por meio dela que são anunciados os rótulos sociais, marcas que são impressas na identidade das pessoas.

É pela comunicação que nos anunciamos, que nos relacionamos, que tornamos públicos os questionamos de nossa própria existência, que agimos majoritariamente na sociedade.

Para Bordenave, (1982, p.45) “a comunicação é um produto funcional da necessidade humana de expressão e relacionamento”. Funcional porque é útil, porque é sistêmica e porque produz meios de se obterem informações que constroem e redimensionam o mundo humano.

A rede relacional proporcionada pela comunicação faz brotar um ambiente e algo novo na interação, no evento, na subjetividade social e individual. Todos os dias nos modificamos perante os eventos que vivenciamos e diante das interações em que nos envolvemos. Portanto, em qualquer espaço de relação humana há comunicação, inclusive, quando propomos a avaliação.

¹⁴ (ibid, p.32)

¹⁵ (ibid, p. 34)

¹⁶ (ibid, p. 40)

¹⁷ Como coloca Peruzzolo (2006, p. 23) “a arte de fazer sujeitos no encontro do exercício da vida”.

A avaliação precisa ser compreendida também como uma constituinte de processo comunicacional em razão de sua importância na formação humana daqueles que passam pela escolaridade devido ao alto grau de influência que o ato avaliativo gera nas maneiras de se colocar na escola e, por conseguinte, nas ações sociais de maneira geral.

A avaliação é necessária porque é por seu intermédio que a aprendizagem é comunicada de maneira mais sistematizada e intencional. É por seu intermédio que o professor reconhece sua ação pedagógica ao recolher fatos de aprendizagem dos estudantes que se desenvolvem nas interações e que se tornam dados de análise para sua intervenção e alcance dos objetivos educacionais.

Por meio da avaliação, podemos, por exemplo, aprender que é necessário apenas recordar fatos, utilizarmos a memória de curta duração para nos sairmos bem na escola; mas podemos ser convidados a categorizar fatos e idéias, relacioná-las; teremos a possibilidade de interpretar e compreender para darmos nossa contribuição pessoal. Aprender a sermos éticos, responsáveis por nossas opções, criteriosos e solidários no diálogo com o conhecimento e com os outros. Também aprender a burlar - discretos e criativos no ato de transgredir, a sermos antiéticos; aprender a responder para o professor e não para a nossa própria aprendizagem. Responder apenas para a certificação e não para a afirmação da vida.

Vale salientar que a avaliação se caracteriza pelos dois planos discutidos por Freitas (2003): o plano da avaliação formal, em que se organizam as técnicas, os procedimentos/instrumentos de avaliação e o plano informal em que os “juízos de valor” influenciam o produto da avaliação, isto é, o relatório de desempenho do estudante; uma nota; um conceito; uma cor ou uma menção; códigos instituídos pelos sistemas de ensino para comunicar os resultados de determinado período da ação pedagógica. Nesse momento, quem ganha maior visibilidade na avaliação é o estudante, como se o resultado final fosse apenas de sua responsabilidade. Pelo resultado, desagrega-se a interação realizada em sala entre os seres humanos e a produção de conhecimento gerada. Novamente, isola-se o sujeito estudante de maneira que as “configurações subjetivas” (GONZÁLEZ REY, 2003a) da sociedade, do sistema de ensino, da organização do trabalho pedagógico da instituição, do professor e do próprio estudante, não são levadas em conta.

González Rey (2003a, p. 260) define as “configurações subjetivas” como “os motivos dos sujeitos” que, por meio da personalidade¹⁸, atualizam os sentidos que se constituem subjetivamente em um sistema complexo e recursivo – em que os fenômenos vivenciados são organizadores do sujeito e são, ao mesmo tempo, organizados por este, integrando-se,

¹⁸ Compreendida pelo autor como elementos subjetivos aliados às experiências dos sujeitos.

situando-o em certas posições de sua constituição, por mim compreendida como sua própria historicidade, sua marca no mundo. Ao avaliar a aprendizagem do estudante, o professor precisa compreender que avalia também sua ação pedagógica e que a comunicação do resultado apresentado pelo estudante é, em certo aspecto, seu resultado também, e da sociedade.

Quanto à avaliação, Freitas (2003, p.46) indaga: “Como penetrar neste mundo pessoal do professor e do aluno?” Considero que é, em parte, por intermédio da compreensão do processo comunicacional que estes desenvolvem, quando em interação no trabalho pedagógico. Esse processo advém da constituição de sentidos de cada sujeito porque, ser sujeito significa, conforme González Rey (2003a, p. 236-238), intencionalidade, emoção, ação interativa, ruptura de limites, participação social.

Assim, a parceria avaliação/comunicação, categoria geral desta tese, corresponde à necessidade funcional da aprendizagem e à interatividade criada que se transforma em ação humana revestida de valores.

Nesse sentido, as idéias de Habermas contribuem para se pensar a avaliação como diálogo colaborativo porque, quando esse filósofo construiu sua Teoria do Agir Comunicativo relacionou a linguagem e a razão de maneira que o agir no mundo implica uma relação reflexiva em que cada enunciado, em sua pretensão de validade, deve ser reconhecido intersubjetivamente, isto é, é necessária a cooperação entre os falantes; o reconhecimento de obrigações mútuas (BANELL, 2006, p.52-53).

Essa idéia valoriza a avaliação formativa, compreendida como diálogo colaborativo porque faz do acordo pedagógico momento de reflexão a respeito dos objetivos da formação. Quando o falante expressa sua intenção comunicativa, no agir comunicativo, espera que o ouvinte compreenda o significado do que falou. Nada mais que isso. Esses pontos são fundamentais para a análise da avaliação relacionada à comunicação porque é por intermédio primeiramente da construção do acordo pedagógico que se estabelecem os processos de avaliação.

Sobre o conceito de validade, Habermas (BANELL, 2006, p.69-82) explica que as razões só podem ser produzidas dialogicamente, a partir da argumentação racional. Assim com os atos de fala dizemos sobre “o mundo dos fatos e estados das coisas”, mas também expressamos promessas, ameaças, avisos. Para Habermas a linguagem apresenta três funções: a representação de fatos e estados de coisas no mundo objetivo; o estabelecimento de regras e a regulação de normas do mundo social e a expressão da subjetividade do mundo do vivido. Para além da compreensão do conteúdo semântico ou da organização sintática de uma expressão, Habermas considera que há uma conexão entre a

compreensão de um enunciado e suas condições de validade. Assim, um ato de fala é bem sucedido quando o ouvinte o aceita como válido. Significado e compreensão são relacionados às condições de validade. No agir comunicativo são pretensões de validade: *de verdade*, ligado ao conteúdo proposicional da fala; *de sinceridade*, a expressão de sentimentos verdadeiros, intenções compartilhadas; *de correção normativa*, se o ato da fala está em consonância com as normas sociais reconhecidas e se estas são legítimas. O ato da fala, então, pode ser validado ou contestado em uma ou mais de uma dessas pretensões. O que diferencia os atos comunicativos do agir comunicativo para Habermas é que o primeiro é estabelecido com a intenção de sucesso, envolve interesses do indivíduo e o segundo busca o entendimento, a harmonização das ações em que a negociação é o elemento primordial.

O processo comunicativo, no caso da aprendizagem/ensino, é multideterminado e multidirecionado, porque envolve os sujeitos participantes da interação, mesmo que estes compartilhem ou não os mesmos motivos. A interação pode permitir a negociação, de maneira que os sujeitos possam integrar seus motivos, a partir de momentos de reciprocidade que conduzem à intersubjetividade (TACCA, 2000, p. 22).

Para maior compreensão da parceria avaliação/comunicação, faz-se necessário conhecer a etimologia da palavra comunicação expressa por Martino¹⁹ (2003a, pp. 12-13).

O termo vem do latim *communicatio* do qual distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa 'está encarregado de', que acrescido do prefixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, temos a idéia de uma 'atividade realizada simultaneamente', completada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a idéia de atividade. E, efetivamente, este foi seu primeiro significado no vocabulário religioso aonde [sic] o termo aparece pela primeira vez.

[...] No mosteiro aparecerá uma prática que recebeu o nome de *communicatio*, que é o ato de 'tomar a refeição da noite em comum', cuja peculiaridade não recai sobre a banalidade do ato de 'comer', mas de fazê-lo 'juntamente com os outros', reunindo então aqueles que estavam isolados.

Alguns sentidos importantes se encontram implicados nesse sentido original: 1) o termo comunicação não designa todo e qualquer tipo de relação, mas aquela onde haja elementos que se destacam de um fundo de isolamento; 2) a intenção de romper o isolamento; 3) a idéia de uma realização em comum.

Se a comunicação é a forma humana de se buscar sair do isolamento, muitas vezes a avaliação da aprendizagem nas instituições escolares busca justamente o inverso: o

¹⁹ Este autor considera que Comunicação, a ciência, se refere a um fenômeno específico somente estruturado nas sociedades complexas. Porém, a partir da etimologia da palavra, considero e defendo o estudo da comunicação, no aspecto educacional, a partir da relação, da interação, da mediação e da intervenção entre seres humanos intencionados e capazes de buscarmos, entre si, a compreensão do que vivem, propõem e constroem para a transformação histórica da sociedade.

isolamento daquele que promove a avaliação perante aquele a quem ela é oferecida; o isolamento de quem se submete a ela.

A avaliação praticada nas instituições escolares também está fortemente influenciada pelo cotidiano espesso que rege as sociedades. Os meios de comunicação de massa constroem um perfil para o cidadão e ao mesmo tempo o vêem como uma “massa”²⁰ que Blumer (1971, p.177) define com um agregado de indivíduos, com pouca interação. Nessa condição, cada indivíduo se esforça por sobrepujar o outro, cada um procura cuidar de si. Da mesma forma, a escola se organizou para receber uma grande quantidade de indivíduos, separados por níveis, em que pouco importam as diversidades culturais e sociais. Com essa massificação, isola-se o sujeito e sua capacidade de redimensionar suas aprendizagens, por vezes, negada porque lhe é tirado o direito de diálogo colaborativo que impulsiona as aprendizagens.

No sentido formativo da avaliação como aprendizagem, há a busca da saída do isolamento quando a avaliação é promovida como diálogo colaborativo. A junção das palavras diálogo e colaborativo parece banal, mas no contexto da avaliação não há banalidades, há intenções que se materializam em ações que interferem na vida de seres humanos.

Essas palavras em conjunto expressam, então, a avaliação formativa que é aprendizagem: espaço/tempo de desenvolvimento humano e não apenas um momento de demonstração, de prova/comprovação de aprendizagem.

No diálogo colaborativo da avaliação formativa entendida como aprendizagem, provavelmente, os estudantes ganhem em autonomia e o professor em aprimorar sua *práxis*, porque interessa a todos compreender e aprender tanto com o processo como com o produto que não significa final, mas sim um ponto de maior reflexão em busca de desenvolvimento humano e de novas aprendizagens.

Entender a avaliação formativa fundamentada no diálogo colaborativo implica compreender as especificidades da comunicação relacionadas à avaliação. O ato de avaliação é tomada de posição que implica uma relação não indiferente com o mundo (HADJI, 2001, p.114), isto é, “a avaliação é um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação²¹”.

²⁰ Fenômeno que surgiu na sociedade complexa devido a vários fatores que confluíram para o distanciamento entre as pessoas e seus ambientes de culturas e grupos locais como: migrações; mudanças de residência; jornais; filmes; rádio; educação – elementos que arrancaram os indivíduos de seus “ancoradouros” habituais em direção de um mundo mais amplo.

²¹ (idem, p.40)

É necessário entender que tanto a avaliação como a comunicação possuem objetivo, são intencionais, provocam reações e decisões, dão-se em um processo e “o processo educativo tem relação direta com o processo de interação e de mediação, o que pressupõe a compreensão compartilhada, partindo de perspectivas mútuas” (BOLZAN, 2002, p. 15).

A partir dessa compreensão de que a avaliação se constitui via processo comunicacional que se concretiza em práticas/instrumentos/procedimentos de sujeitos em relação, constitui uma analogia entre avaliação e comunicação:

Comunicação

Avaliação

Informação/mensagem

“Uma mensagem ou informação não é comunicação senão de modo relativo. Primeiramente, ela é comunicação em relação àqueles que podem tomá-la enquanto tal, isto é, não como coisa, mas como da ordem do simbólico. [...] Não se pode confundir a mensagem com o papel e a tinta”. (MARTINO, 2003a, p.16)

É o movimento recíproco entre pessoas: uma faz-saber aquilo que acredita compreender; a outra recebe, interpreta a informação enviada como forma de mensagem para dialogarem sobre o conhecimento produzido.

Emissor/receptor

“Todavia a comunicação não é ter ‘algo em comum’ [...] como um produto social, a comunicação designa um processo bem delimitado no tempo, mas ela não se confunde com a convivência [...] mas um tipo de relação intencional exercida sobre outrem. [...] refere-se a um mesmo objeto de consciência e não a coisas materiais, ou à propriedade das coisas materiais. A ação realizada não é sobre a matéria, mas sobre outrem, justamente aquela cuja intenção é realizar o ato de duas ou mais consciências com objetos comuns.

Portanto, em sua acepção mais fundamental, o termo ‘comunicação’ refere-se ao processo de compartilhar um mesmo objeto de consciência, ele exprime a relação entre consciências”. (MARTINO, 2003a, p.23)

São as pessoas da relação que produzem e comunicam emoções/conhecimentos; que se interpretam na busca por compreensão e companhia.

Na avaliação, assim como na vida, esses papéis não são de mão única, invertem-se constantemente, embora nem todo professor se dê conta disso.

Por serem um ato intencional, os procedimentos de avaliação buscam objetivos específicos como: fornecer registro do desempenho do desenvolvimento e das aprendizagens; originar as bases para a individualização do processo aprendizagem; promover o diálogo colaborativo para permitir ao professor/estudante conhecer-se melhor como ser humano.

Meios

“Não temos definições conceituais mais elaboradas sobre o que seria um meio de comunicação. [...] [se não] ‘aqueles instrumentos que servem para comunicar. Por outro lado, mesmo admitindo-se de maneira consensual que os *medias* são objetos técnicos, e não obstante toda a moda sobre as novas tecnologias, não temos estudos dedicados à tarefa de estabelecer a especificidade dos *medias* no universo dos objetos técnicos”. (MARTINO, 2003b, p.37)

Os *medias* da avaliação são os instrumentos. Porém o que os qualifica são os procedimentos que, além de advirem das concepções do professor, são influenciados pelas interações estabelecidas.

Os procedimentos devem levar em conta: o processo de ensino; a utilização de instrumentos e tempos variados de avaliação; o desenvolvimento do raciocínio, do pensar crítico, da tomada de decisão do estudante nas situações-problema propostas; a capacidade do estudante em trabalhar em grupo, em comunicar idéias, investigar e propor/solucionar problemas; o trabalho do estudante, o programa e o trabalho pedagógico do professor.

Os instrumentos são os meios que o professor e o estudante utilizam para registrar as aprendizagens.

Portanto, os instrumentos/procedimentos, os *medias* da avaliação, são fortemente influenciados por aspectos subjetivos sociais e individuais que configuram a avaliação formal/informal.

Pensar nos elementos básicos da parceria avaliação/comunicação me faz juntar, de maneira indissociável, a mensagem ao emissor (fonte/codificador) e ao receptor (decodificador) na complexidade de anunciação que se traduz nas pessoas que decidem e emitem a palavra que gera significado e sentido em si e no outro; que se transforma em linguagem simbólica, articulada, emocional e intencional. Palavra que coloca em relação sujeitos que buscam o diálogo; que fazem nascer a apreciação/interpretação; que dão vazão à expressão; ao silêncio; à tomada de decisão ou à ausência dela que pode ser causa de ruído. Palavra dita que toca o ser humano, que nasce de um sentido, que faz brotar: expectativas, ação, reação, decisão, relação, interação, mediação e intervenção. Esses atributos da comunicação são constitutivos também dos processos de avaliação.

Comunicação

Avaliação

Diálogo

“Dirigir a palavra é sempre expor-se ao outro, assumir o risco de não ser compreendido, de ser contestado, de ser humilhado, de ser agredido. Mas é apenas ao dirigir a palavra ao outro que podemos ajudar ao outro. [...] Sempre que se fala, fala-se a alguém, e isto implica a perspectiva de reciprocidade”. (GADOTTI, 1975, p.61)

“Há o diálogo técnico, mais exigido pela existência moderna, onde o verdadeiro diálogo é simulado, em acordos práticos e verbais. E há um monólogo disfarçado em diálogo em que todos falam ao mesmo tempo, não sabem o que falam, nem entendem o que os outros falam”. (GADOTTI, 1975, p.52)

Não existe uma didática do diálogo. Nenhuma ‘dinâmica’ poderá produzi-lo. Não existem técnicas de diálogo. Mais do que tudo isso ele é, na verdade, uma atitude, a atitude dialógica. (GADOTTI, 1975, p.91)

Apreciação/interpretação

“A apreciação é o ato de privacidade do sujeito, mesmo que seja nesse ato visitado pela história das outras apreciações, pela comunidade de sentido e sentimentos a que pertencem, pelos valores, pela enciclopédia semântica e pragmática comum, pelas regras e códigos e por tudo o mais que domina a interação entre o indivíduo e os outros – ainda assim esse é um ato seu, uma experiência em primeira pessoa, que depende da sua capacidade, dos seus guardados da memória e do afeto, do seu nível de posse dos códigos, dos seus investimentos pessoais”. (GOMES, 2004, p. 108)

“Na interpretação reflexiva, o intérprete se debruça sobre a apreciação para refazer, genealógicamente, o percurso que vai dos efeitos experimentados às estratégias, aos dispositivos [...]”. (GOMES, 2004, p. 114)

Expressão

“Expressar é em primeiro lugar significar, fazer pensar em alguma coisa, trazer à mente do intérprete um determinado conjunto de conteúdos. [...] A expressão é, pois, mensagem, texto, tessitura, tecido de signos,

Na avaliação a fragilidade humana é posta à prova. Espera-se do outro o respeito, o acolhimento, a compreensão, a ajuda, o reconhecimento. Jamais se espera a desqualificação ou comparações que constroem a desconfiança, o descaso, o desrespeito, a insegurança, a vontade de não-convivência.

“Se ele [o diálogo] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutadores”. (FREIRE, 2002b, p.79)

A avaliação exige sensibilidade daqueles que a vivenciam. É muito mais do que a aplicação de um simples instrumento. Ela significa envolvimento humano com as possibilidades daqueles que estão em comunicação.

A apreciação na avaliação, no caso do professor, altera-se conforme a avaliação informal que, carregada das representações sobre homem, educação e sociedade, influencia a avaliação formal a ponto de modificar os resultados da interpretação, isto é, desconsiderar as estratégias para a construção de respostas.

As representações “podem ser tomadas como sinônimo de signos, imagens²² formas ou conteúdos de pensamento, atividade representacional dos indivíduos, conjunto de idéias desenvolvidas por uma sociedade”. (FRANÇA, 2004, p. 14)

Por meio da avaliação se expressam professores e estudantes que apresentam e, por vezes confrontam suas intenções.

Como a expressão significa a revelação do pensamento por intermédio de

²² Ações sobre as imagens, explica a autora.

Comunicação

entretencimento dos sentidos. E o efeito fundamental que tais expressões provocam é antes de tudo decifração, informação, matéria cognitiva". (GOMES, 2004, p. 98)

"O silêncio, por si só, não é uma forma de expressão carregada de valor. Ele só tem sentido dentro de certa paisagem humana, como a marca de uma linguagem estabelecida". (GADOTTI, 1975, p.49)

"Há silêncios de pobreza e de ausência, como há silêncios de plenitude, e não é o silêncio que é a plenitude". (GURSDORF apud GADOTTI, 1975, p. 49)

São "os fatores que distorcem a qualidade de um sinal". (BERLO, 2003, p.41)

"A realidade humana é uma caminhada comunitária, na qual ao lado do corpo próprio se encontram outros corpos com os quais esbarra, e na qual o pensamento de cada um esbarra com outros pensamentos sedimentados". (GADOTTI, 1975, p.31)

Avaliação

palavras e de gestos, é sua importância que valoriza a avaliação como diálogo colaborativo porque não descaracteriza o momento de avaliação da rotina pedagógica. Ficam visíveis, sinceramente, professores e estudantes como seres humanos em relação de ajuda, em interação, em desenvolvimento.

Silêncio

Por vezes, a avaliação silencia os estudantes perante suas dúvidas e certezas. Silencia o professor diante da crítica em troca do silêncio que simboliza poder. De certa forma, silencia a relação dialógica entre professores e estudantes. Por vezes, o silêncio na avaliação indica submissão, distanciamento, incompreensão, a não-possibilidade de mudança. O que mais pode significar o silêncio na avaliação?

Ruído

Os ruídos de comunicação provocados pela falta de diálogo colaborativo na avaliação podem provocar grandes deformações na avaliação como, por exemplo: a não-compreensão do que será avaliado; a fuga; o insucesso da avaliação como instrumento; sentimento de infelicidade e de vazio no ato educativo, "a cola". O ruído desfaz a relação comprometida com a aprendizagem.

A parceria avaliação/comunicação, pela confluência dos termos: diálogo; apreciação/interpretação; expressão; silêncio; ruído, representa a compreensão de avaliação como possibilidade de desenvolvimento humano; representa a demarcação da intersubjetividade que envolve as pessoas em comunicação por meio da avaliação. Assim, a produção de sentidos construída por intermédio da avaliação corrobora a constituição dos sujeitos professor e estudante fazendo com que estes se reconheçam ou não como parceiros de aprendizagem.

Fazer da avaliação um diálogo colaborativo significa, a meu ver, instigar a reflexão sobre a condição de incompletude humana e sua busca incessante de compreensão da realidade.

A comunicação que se dá por meio da avaliação deve ocorrer em processo, como explicita Berlo²³ (2003, p.23-28), que considera o processo como algo em evolução, sem princípio e nem fim e que por isso está em constante movimento de maneira que todos os componentes que fazem parte dele influenciam uns aos outros.

Ainda apoiada nesse autor, busco sua definição de interação para a complementação da compreensão de processo porque

a comunicação representa uma tentativa de conjugar dois organismos, de cobrir a lacuna entre dois indivíduos pela produção e recepção de mensagens que tenham sentido para ambos. [...] Quando duas pessoas interagem, põem-se uma no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tenta predizer como a outra responderá. [...] Podemos definir a interação como o ideal da comunicação, a meta da comunicação humana (BERLO, 2003, p.136).

Por isso, adentrar às salas de aula de alguns professores significados pelos futuros pedagogos, em 2007, nos cursos de Pedagogia da UnB e UCB, deu-me a oportunidade de observar o processo comunicacional sendo constituído por professores e estudantes.

Um professor significado é aquele que ao participar da formação de uma pessoa o envolve com suas palavras, gestos e expressão e desenvolve com a turma um ambiente favorável ao estudo de forma tal que o outro, nesta interação, consegue se perceber capaz e aberto para comunicar suas aprendizagens.

Ollivier (1999) faz considerações importantes que aqui apresento para pensarmos a comunicação que acontece no processo aprendizagem/ensino que amplia e fortalece a discussão sobre a parceria avaliação e comunicação.

²³ Embora a concepção de educação desse autor não condiga com a minha, sua descrição de interação e de processo coaduna com as idéias construídas por mim sobre avaliação e comunicação.

O autor considera que a comunicação em sala de aula não se dá somente com a construção e o consenso de regras e de compreensão/conhecimento de uma mesma língua, mas, também, a partir de interações, que envolvem posições hierárquicas que podem ser simétricas, assimétricas ou complementares. Então, reafirmo que a interação é um aspecto importante na constituição do processo comunicacional da avaliação mesmo se agregando a ela a autoridade do professor, como coordenador do trabalho pedagógico.

Outros aspectos trazidos do pensamento de Goffman para a sala de aula, por Ollivier (1999), são: as atitudes, os rituais e os territórios.

As atitudes têm a ver com o olhar, com a conversação produzida em sala, com a atenção intelectual.

O ritual significa o reconhecimento da importância de algo ou de alguém e está ligado às práticas. “É um ato formal e convencional por meio do qual um indivíduo manifesta seu respeito e consideração a um objeto ou a uma pessoa de valor absoluto” (OLLIVIER, 1999, p. 149).

Os territórios englobam desde os espaços físicos ocupados em sala de aula, até os territórios simbólicos que são constituídos pelos turnos de falas que vão se configurando. Acrescento a este a empatia - simpatia, a antipatia; a expectativa mútua de estudantes e professores; o envolvimento com o conteúdo da disciplina em si e, principalmente, a maneira como se implementam a avaliação e a comunicação, que se constituem na atitude, no ritual e no território

Ollivier ainda considera que os meios de comunicação do professor são, além das palavras, os gestos, o olhar, a voz, a postura corporal e sua relação com os objetos.

Em suma, quando professor e estudantes entram em uma sala, a partir da relação institucional – todos têm intenções estabelecidas, sejam similares ou não. Aí há uma organização não somente físico-espacial, mas também simbólico-temporal que será desenhada a cada aula. É nesse espaço físico-espacial-simbólico-temporal que as avaliações são propostas, acordadas, vivenciadas e elas acontecem por meio da comunicação, embasada nas configurações subjetivas das salas de aulas.

3. O desenvolvimento da pesquisa

Neste capítulo tenho por objetivo apresentar a elaboração teórico-metodológica que constituiu a pesquisa, em sua idealização e em sua realização.

Entre a intenção e a realização da pesquisa há um longo percurso que é construído: pelo *desejo* – ai daquele que não acredita que a pesquisa nasce de um desejo; por um *estranhamento* que, muitas vezes, o encontro com o objeto de pesquisa acomete o pesquisador; pela *imprevisibilidade* que, por mais precisão creia ter o pesquisador com seus propósitos, muitas vezes, é pego de surpresa pela falta de linearidade em que se dão as relações humanas que mudam os ambientes, o tempo, as necessidades, as suficiências; pela *intuição*, pela experiência do pesquisador; pela *criatividade* que compreendo como a capacidade de pensar o que ninguém pensou ao ver o que todo mundo viu²⁴; pelas *capacidades argumentativas de análise, de crítica, de síntese e de avaliação* que tornam o discurso do pesquisador fidedigno e aceito pela comunidade científica na qual está inserido.

Neste percurso escolhi para o diálogo teórico-metodológico González Rey por acreditar que os atributos da Epistemologia Qualitativa (2003b, 2005) apresentada por esse autor se coadunam com a pesquisa proposta porque

a Epistemologia Qualitativa [...] é precisamente o ato de compreender a pesquisa, as ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa particular das ciências antropossociais, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 13)

As três características básicas da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.45-47) são: 1) o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento, que significa que a construção é uma produção intelectual do pesquisador e é essencial para sua aproximação da realidade; 2) o caráter dialógico, porque a pesquisa se caracteriza como um processo de comunicação na qual a implicação do sujeito, neste caso pesquisadora e interlocutores, é condição essencial para qualidade da informação produzida; 3) a significação do singular, que se relaciona ao valor teórico dado à informação ou as idéias que surgem de casos singulares, porque a sociedade é composta de vários sistemas complexos que geram e desdobram eventos que são interpretados pelos sujeitos, o que permite articular a significação social. A significação do singular e o caráter dialógico se ligam à *subjetividade* no estudo de tudo o que se refere ao homem, à cultura e à sociedade; o *ato de compreender* a pesquisa tendo a comunicação como via em que os interlocutores se converterão em sujeitos, “implicando-se no problema pesquisado” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.74), sendo a comunicação influenciadora para a definição dos instrumentos.

²⁴ Uma analogia ao pensamento: "Descobrir é ver o que todos viram e pensar o que ninguém pensou" de Albert Von Szent Gyrgyi (1893-1986), cientista húngaro, descobridor da vitamina C.

González Rey (2005) amplia e dá maior visibilidade à construção da pesquisa qualitativa quando expressa os seguintes aspectos:

- O problema tem como função organizar, de forma sistêmica, o conjunto de aspectos que definirá o processo de pesquisa (p.91);
- A importância atribuída à comunicação [...] Do ponto de vista técnico, a pesquisa exige, cada vez mais, as mesmas habilidades de qualquer prática profissional em relação à criação de campos de comunicação (p.95);
- Os dados de pesquisa não são coletados, são produzidos porque são inseparáveis do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade (p.100); O significado do dado é sempre uma produção humana (p.102);
- O processo recursivo em que cada um influi sobre o outro por meio das influências do outro em sua qualidade (p.101);
- A importância da construção do cenário de pesquisa que não pode ser apreendido em seu universo fático, pois ele se compõe de relações e significados ocultos na aparência (p. 103);
- Os modelos são uma forma de saber local podendo conduzir, progressivamente, a uma teoria geral sobre os processos que transcendam os marcos que estimularam a criação do modelo. [...] O envolvimento do pesquisador com o desenvolvimento de modelos específicos ante o problema estudado coloca-o em posição de total responsabilidade perante o conhecimento produzido, o que requer do pesquisador consciência sobre o fato de se assumir como sujeito de produção de conhecimento, como autor (p. 105);
- O pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no decorrer da pesquisa. [...] Os eleitos não serão escolhidos ao acaso, mas eleitos entre os que tiveram uma participação mais significativa em relação aos objetivos de pesquisa. [...] Informantes-chaves: são aqueles sujeitos capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado (p. 111).

O autor (2003b, p.49-53) considera que o cenário de uma pesquisa é constituído a partir da criatividade do pesquisador e pode advir de um debate, de uma conversa informal, de uma conferência. O importante é que seja atrativo para conquistar os sujeitos colaboradores.

A pesquisa que apresento tem, portanto, o cunho Epistemológico Qualitativo. Ao convidar os interlocutores para se tornarem sujeitos desta pesquisa, trabalhei com o conceito de subjetividade expresso por González Rey (2005, p. 79) que significa “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que ocorrem em sua formação”.

Para González Rey (2005, p.20) o sentido é a “unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. Assim, o sentido subjetivo é esboçado como um processo da atividade humana em que cada reação implica uma emoção, uma significação, um sentido, já que a subjetividade é “uma das qualidades da existência objetiva” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 58) que nos permite enfrentar as situações que se desdobram e se desenvolvem na realidade, nos processos da vida, de maneira criativa.

Dialogar com os estudantes e professores para compreender o processo comunicacional constituído por professores dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal manifestados em práticas/ instrumentos/ procedimentos de avaliação da aprendizagem que, reconhecidos pelos futuros pedagogos, influenciaram construtivamente suas concepções de avaliação é um convite a repensarmos a formação de professores a partir dos que realmente a significam: os professores e estudantes que estão em sala de aula. São estes os que tornam vivos os projetos, os currículos, as aprendizagens, construindo, em suma, o processo comunicacional constitutivo da avaliação.

Para escolher as duas universidades do Distrito Federal, utilizei os seguintes critérios:

a) uma universidade pública e uma universidade particular.

b) a universidade particular deveria ser a mais antiga no DF que trabalhasse com a formação de pedagogos, aspecto que, a meu ver, dá à instituição um caráter de maior reflexividade sobre a formação do pedagogo devido à historicidade institucional perante as reformulações que a Pedagogia vem passando ao longo dos anos.

Assim, as universidades pesquisadas foram: a Universidade de Brasília-UnB e a Universidade Católica de Brasília-UCB.

A pesquisa se constituiu de uma pré-fase e mais três fases: a pré-fase foi meu reconhecimento das universidades, na pesquisa exploratória, suas organizações que vivenciei desde julho de 2006, como pesquisadora e a análise de documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UCB.

Quadro 2 – Pré-fase: Entrada para as três fases de pesquisa

DATA	AÇÃO	LOCAL
6/2/2007	Conversa com a diretora do curso de Pedagogia da UCB - apresentação formal da pesquisa.	UCB, Taguatinga
12/2/2007	Conversa com a diretora da Faculdade de Educação da UnB - apresentação formal da pesquisa.	FE/UnB
2/3/2007	Encontro com parte dos formandos da UCB. Apresentação da pesquisa. Negociação para as oficinas acontecerem na Semana de Pedagogia da UCB (Junho)	UCB, Taguatinga
12 e 13/3/2007	Conversa com o professor da Disciplina Trabalho final de curso-TFC da UnB. Negociação de minha inserção na turma.	FE/UnB
17/3/2007	Encontro com os estudantes da UnB. Apresentação da pesquisa.	FE/UnB
24/3/2007	Alteração da estratégia para coleta de informações na UnB.	UnB
28/3/2007	Entrada do pedido para oferecer as Oficinas na Extensão da UnB. Conversa com a diretora da UCB para pedir a lista dos possíveis formando 1º sem 2007, a lista dos professores e sua situação funcional e pedi espaço para coletar informações nas salas como já estava fazendo na UnB	UnB e UCB
30/4/2007	Acesso à lista dos possíveis formandos da UnB que eram do currículo antigo (Total 8)	UnB
31/5/2007	Acesso às listas solicitadas na UCB em 28/3/7. (Foi-me negada a possibilidade de recolher informações com os estudantes nas salas). Definição das datas para o oferecimento das Oficinas: 12/6; 14/6; 16/6.	UCB
12/6/2007	Ausência de participantes	UCB

DATA	AÇÃO	LOCAL
	para as oficinas.	
21, 22, 26 e 29/09/2007	Concessão de espaço para aplicar o questionário em turmas da UCB. (O semestre estava praticamente encerrado. Apliquei o questionário via internet para três formandas que se dispuseram a respondê-lo).	UCB

Devido às conjunturas institucionais - configuração subjetiva social (GONZÁLEZ REY, 2004; 2005) - que mudaram os contornos da realidade tanto da UnB quanto da UCB, na 1ª Fase da pesquisa tive que mudar a estratégia das oficinas, como pensei fazer na qualificação do projeto de pesquisa, como base para o recolhimento de informações. Utilizei, então, recolhimento de informações por meio de questionário com perguntas abertas (Apêndice 1) e de preenchimento da ficha perfil (Apêndice 2). Os futuros pedagogos, interlocutores da 1ª Fase de pesquisa, foram os possíveis²⁵ formandos do curso de Pedagogia do 1º semestre de 2007 das duas universidades.

Redesenhei o caminho metodológico²⁶ da pesquisa:

²⁵ Nessa fase metodológica optei chamar os futuros pedagogos de possíveis formandos porque nem todos conseguiram se formar no 1º semestre de 2007, por motivos diversos.

²⁶ Denominado no Projeto de qualificação de ESTRADAR.

Tese: A avaliação formativa como aprendizagem, que se constitui em diálogo colaborativo e não puramente preceitual, movimenta construtivamente a predisposição de professores e estudantes para a comunicação de suas aprendizagens, em que ambos se respeitam e acreditam na capacidade de desenvolvimento um do outro.

Compreender o processo comunicacional constituído por professores dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal manifestados em práticas/ instrumentos/ procedimentos de avaliação da aprendizagem que, reconhecidos pelos futuros pedagogos, influenciaram construtivamente suas concepções de avaliação.

1ª FASE

1. Analisar as concepções de avaliação dos futuros pedagogos.

**Aplicação de questionário
aos futuros pedagogos
(possíveis formandos)**

2. Significar por intermédio dos futuros pedagogos os professores que proporcionaram a eles uma avaliação que os estimulou a comunicar suas aprendizagens.

3. Analisar os procedimentos/instrumentos destacados pelos futuros pedagogos, quando avaliados pelos professores significados.

2ª FASE

Entrevista narrativa com os professores significados

**Relação
Fases 1 e 2**

3ª FASE

**Observação de
aulas:
práticas/ procedimentos/instrumentos
de avaliação**

4. Analisar as práticas e as concepções de avaliação dos professores significados pelos futuros pedagogos. (Possíveis formandos)

Minha inserção na turma da UnB se deu quando fui convidada pelos três professores da disciplina Trabalho Final de Curso da UnB a participar das aulas de sábado por todo o 1º

semestre de 2007. Convite que imediatamente aceitei. A cada encontro, no início, tive trinta minutos para recolher informações dos estudantes por meio escrito, já que não houve a possibilidade de ofertar as oficinas propostas no projeto de qualificação à maioria dos estudantes devido ao fato de estes terem sido divididos em três turmas, durante as aulas de sábado, que ocorriam das 9h às 11h. Esse fato dificultou, mas não inviabilizou a primeira fase da pesquisa. Portanto, acompanhei as aulas de sábado da UnB por todo o primeiro semestre de 2007, quando a maioria dos possíveis formandos dos três turnos se reuniam.

Na UnB, aos sábados, recolhi informações por meio de completamento de frases, por preenchimento da ficha perfil, por questionário, e por questionamentos individuados. Os questionamentos “individuados” foram instrumentos criados por mim a partir das respostas dos interlocutores ao primeiro questionário. Esse instrumento promoveu o diálogo entre mim e os interlocutores por meio escrito e criou entre os interlocutores e a pesquisadora um clima de confiança e de reflexão. Porém, abandonei as informações tanto do completamento de frases quanto do questionário individuado e optei por ficar somente com o questionário e com as informações da ficha perfil porque na Universidade Católica de Brasília - UCB não foi possível ter espaço de inserção para a coleta de dados com esses instrumentos. A UCB só me cedeu o espaço das oficinas no final do primeiro semestre de 2007, para o recolhimento de dados. Porém, nem as oficinas ocorreram por não haver estudantes inscritos. Assim, os dados da 1ª fase nas duas universidades foram construídos a partir das informações do questionário e da ficha perfil.

Acredito que a estrutura que montei para a primeira fase da pesquisa no projeto de qualificação estava mais voltada a um pensamento extensionista meu. Tinha por certo, talvez ingenuamente, que poderia fazer uma devolução ética para as duas universidades por intermédio da Extensão da UnB. Fiz o projeto, que foi aprovado pela Faculdade de Educação, mas somente oito estudantes da UnB se inscreveram e participaram das oficinas e nenhum da UCB.

Mesmo assim, essa experiência, no momento da 1ª Fase de pesquisa foi muito importante para eu refinar a análise das informações recolhidas para a configuração da 2ª Fase e, conseqüentemente, da 3ª Fase.

A produção da pesquisa exploratória que realizei no ano de 2006 confirmou a necessidade de analisar primeiramente os currículos dos cursos de Pedagogia da UnB e da UCB devido à influência destes no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico dos professores interlocutores. Portanto, inicio a apresentação dos resultados desta pesquisa pela análise dos projetos pedagógicos das duas universidades.

3.1 A formação de professores pedagogos: os projetos pedagógicos da UnB e UCB

Os projetos de formação das instituições de educação superior particulares refletem os professores que são contratados para coordenar o trabalho pedagógico das disciplinas, porque é a partir do projeto que há a seleção de professores. Já nas universidades públicas, os professores efetivos podem escolher as disciplinas que se ajustam à sua formação. Essas especificidades de escolhas começam a delinear os processos educacionais que acontecem nas salas de aula dos cursos de Pedagogia.

A avaliação da aprendizagem que acontece nas salas de aula dos cursos de Pedagogia das duas universidades do DF que oferecem essa formação desde a década de (19)70 tem a ver com os currículos que as anunciam. Para falar de avaliação, não posso esquecer que “para transformar algo no que se anuncia, não basta acrescentar ou colocar rótulo, qualquer que seja, mas fazê-lo em virtude das idéias incluídas nas novas propostas e dos argumentos em que se sustentam” (MÉNDEZ, 2002, p.26).

Assim, o objetivo desta seção é analisar o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia/FE-UnB e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília-UCB.

Analisei o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia/FE-UnB e o Projeto Pedagógico da Universidade Católica de Brasília à luz de três perspectivas advindas da teorização de House (1988), que apresenta as três perspectivas das práticas de educação: a *perspectiva tecnológica*; a *perspectiva política* e a *perspectiva cultural* porque contribuem para uma melhor compreensão da avaliação.

Utilizo-as nesta análise porque, como o autor, considero que esses marcos interpretativos delineiam os argumentos possíveis em favor de qualquer linha de atuação, não somente no âmbito da inovação²⁷.

O autor afirma que, à *perspectiva tecnológica*, subjaz a idéia de produção. A prática educacional baseada na *perspectiva tecnológica* se fundamenta na idéia de produção em que os conceitos de entrada, saída e eficiência são ressaltados. No caso da avaliação gestada nessa perspectiva, prioriza-se o uso das técnicas e rendimentos e o valor essencial é o da eficiência. Seria a perspectiva do tecnicismo que retira a visão dos sujeitos em processo e foca a visão de eficácia e efetividade nos instrumentos. Portanto, não tem como foco a efetividade.

²⁷ O autor considera que as discussões sobre inovações educacionais apareceram mais fortemente nos Estados Unidos a partir do lançamento do Sputnik, pela antiga União Soviética, quando os acadêmicos proferiram críticas à escola e suas reformas curriculares que propunham uma aproximação com a vida.

A prática educacional baseada na *perspectiva política* se fundamenta na idéia de negociação, mas sem perder de vista os conceitos de autoridade, de poder e de interesses competitivos. A avaliação concebida na *perspectiva política* busca o valor da participação e da motivação, mas como estratégias produtoras de acordos para a legitimidade do sistema de autoridade.

A prática educacional fundamentada na *perspectiva cultural* apresenta a inserção da comunidade e a importância de significados compartilhados. A avaliação produzida sob essa perspectiva leva em consideração a realidade e identidade do programa. Nessa perspectiva, as estratégias de avaliação são concebidas ao longo do processo de formação, havendo tolerância recíproca de valores, numa perspectiva multicultural para “interpretar os diferentes significados que os indivíduos e grupos têm a respeito dos fatos e fenômenos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.40).

Ao final, busquei compreender as convergências e/ou divergências que os projetos da Pedagogia da UnB e da UCB apresentam com as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o licenciado terá uma formação reflexivo-crítica que lhe permita planejar, executar e **avaliar processos educativos** e práticas de gestão educativas, isto é, consiga observar, analisar e **avaliar os sistemas educacionais** em que se envolverá profissionalmente. [Grifos meus]

Ao licenciado do curso de Pedagogia é dada a expectativa de que, quando egresso, terá meios para implementar processos avaliativos amplos que visem à ação pedagógica da sala de aula, como também à ação educativa desenvolvida pela instituição e em espaços educacionais diversos. Como está expressa a avaliação nos projetos

3.1.1 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB

O documento Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB (Anexo 1) apresenta a seguinte estrutura: introdução; Seção 1, análise do currículo vigente; Seção 2, justificativa para a mudança; Seção 3, definição das opções teórico-metodológicas; Seção 4, proposta curricular e seus componentes.

Condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o Projeto do Curso de Pedagogia/FE – UnB (12/2002) compreende como formação ampliada as seguintes especificações da profissão: docente, pesquisador educacional, profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares e profissional qualificado para assumir atividades não docentes nas instituições de ensino (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA/FE – UnB, 2002, p. 5).

A partir dessa ampliação de funções, a meu ver, o pedagogo precisa estar apto para criar projetos, propor avaliações e gerenciar espaços pedagógicos mais vastos em complexidade de contextos sociais. Isto requer uma visão de avaliação que não se limite à construção de instrumentos de avaliação escolar, mas à construção de uma postura avaliativa que compreenda uma análise mais próxima dessa múltipla realidade; conhecimento do contexto no qual está inserido; seleção criteriosa de procedimentos e instrumentos de avaliação, para que, criativamente, proponha avaliações pertinentes ao seu espaço de atuação que, portanto, constituam-se em construtos avaliativos que atinjam a realidade de maneira propositiva, envolvendo nela outros sujeitos com os quais trabalha.

Essa ampliação do perfil profissional do pedagogo já exclui, de certa forma, a avaliação vista apenas sob a *perspectiva técnica* e avança para uma avaliação de *perspectiva cultural*.

Essa *perspectiva cultural* é reforçada no documento, quando, na seção 3, aparece a concepção de formação preconizando que os processos formativos são mais de aprendizagem do que de ensino e que, portanto, o curso de Pedagogia deve favorecer aprendizados personalizados e, ao mesmo tempo, cooperativos em rede (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA/FE – UnB, 2002, p. 7-8).

A *perspectiva cultural* também é divisada no documento a partir da intenção de se articularem elementos filosóficos, teóricos, metodológicos para a formação, de modo a não reduzir a dimensão educativa a um mero processo de instrução, para que o pedagogo formado por esta instituição compreenda que a “educabilidade do ser humano que constitui o fundamento da identidade da Pedagogia como campo científico, se insere no contexto da cultura, vista como meio ou como maneira de viver e interpretar a vida” [...] (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UnB, 2002, p. 9).

A intencionalidade da perspectiva cultural também é expressa em outras partes da seção 3, quando trata, por exemplo, do pensamento complexo abordado por Edgar Morin como uma visão necessária para a formação de professores de maneira que estes compreendam as várias correntes pedagógicas para articulá-las e utilizá-las em prol da aprendizagem humana; quando discute a importância da complexidade da questão epistemológica da formação do pedagogo, isto é, a necessidade de comunicação entre diversas áreas do conhecimento; quando indica, por princípio, o ser humano, com suas especificidades, como centro do processo formativo e quando afirma ser o diálogo a base para a busca das verdades coletivas.

Mas, para compreender a avaliação proposta no Projeto, é essencial que se conheça, sinteticamente, a configuração do mesmo. O curso de Pedagogia tem por

princípios: respeito à igualdade de direitos; igualdade de condições de acesso à educação; liberdade de expressão; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber; gestão democrática; permanente articulação com a comunidade. Esses princípios devem propiciar a construção da identidade profissional do pedagogo articulada à pesquisa, à formação teórico-prática permanente, à autonomia, à visão da complexidade social e necessidades da população brasileira.²⁸

Na seção 4, “Proposta curricular e seus componentes”, a organização do curso é apresentada em forma de fluxo que possibilita o estudo das chamadas Ciências Pedagógicas, referentes às metodologias e aos processos pedagógicos, incluso o estudo sobre avaliação. A base docente, conforme o Projeto, dá-se por meio de três pólos e do trabalho final de curso: 1. o pólo da *práxis* em que os estudantes devem se inserir em projetos da universidade; 2. o pólo da formação pedagógica, que apresenta as áreas de estudos que fundamentam a docência; 3. o pólo das Ciências da Educação, que oferece os marcos teórico-conceituais das práticas educativas pedagógicas e/ou conceituais.

O pólo da *práxis*, que envolve projetos que devem articular ensino/pesquisa/extensão, deve culminar no Trabalho Final de Curso que deverá expressar a síntese da formação. Por ser um trabalho que possibilita ao estudante de pedagogia fazer escolhas e por configurar-se, ao longo do curso, a construção do Trabalho Final de Curso, também expressa a intencionalidade da *perspectiva cultural* da avaliação visto que a escolha do tema se dará devido a vivência/inserção individual e coletiva do estudante nos projetos oferecidos pela universidade.

O pólo da formação pedagógica se relaciona com a avaliação na *perspectiva cultural* quando o futuro pedagogo é convidado a estudar as diversas áreas do conhecimento com as quais trabalhará como: Linguagem, Matemática etc e a Organização do Trabalho Docente. Esses estudos deverão conduzir o estudante à reflexão sobre os processos avaliativos que deverão ser considerados não somente dada a singularidade de cada área de conhecimento, mas, e acima de tudo, em relação às peculiaridades daqueles que aprendem. Essa perspectiva de estudar as áreas que habilitam o professor para a função docente ultrapassa a visão tecnicista da formação que se atém apenas ao estudo de metodologias ou “formas universais de se dar aulas”, desconsiderando a complexidade da formação humana.

O pólo das Ciências da Educação contribui para a formação do futuro pedagogo no sentido de aprofundamento teórico-científico para que este atue embasado em conhecimentos socialmente construídos e validados pela comunidade científica, o que

²⁸ (ibid, p.11)

conferirá sua identidade profissional. Mais uma vez, o diálogo e a comunicação aparecem no projeto como forma de construção de conhecimento. Esse diálogo e a amplitude dos marcos teóricos conceituais expostos no Projeto se inclinam, também, para a *perspectiva cultural*.

Outro aspecto relevante que o Projeto apresenta quanto à avaliação se refere à orientação acadêmica na subseção 4.5. A orientação acadêmica deve ter caráter permanente e objetivar o acompanhamento individual do estudante desde o seu ingresso no curso até sua conclusão. Ao mesmo tempo em que o professor-orientador informa sobre as áreas de formação do curso, indica, propõe e acompanha, desde a escolha de projetos e disciplinas até a elaboração do Trabalho Final.

A orientação acadêmica, subseção 4.5, volta-se, mais uma vez, para a *perspectiva cultural* da avaliação por manter a identidade e a realidade do programa. Além disso, a responsabilidade do professor-orientador pela geração de informação sobre a natureza dos estudos na área de formação escolhida, pela proposição/indicação de projetos e grupos de estudos de que o estudante poderá participar, evidencia aspectos de uma avaliação compartilhada e dialogada no decorrer da formação. Esse trabalho de orientação também deve subsidiar o estudante a se auto-avaliar. Esses aspectos são importantes na avaliação sob a *perspectiva cultural* que se preocupa em dar voz ao sujeito individual e coletivo.

O projeto ainda aponta que a avaliação deve assumir o caráter sistemático de verificação de potencialidades e de dificuldades de aprendizagem para que a avaliação do processo de aprendizagem seja complementado com a avaliação da gestão curricular (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UnB, 2002, p. 22).

Até a subseção 4.5, o Projeto apresenta a articulação entre a avaliação e a formação do estudante, isto é, como a avaliação é preponderante para a organização do currículo, para a ação da coordenação pedagógica e para o desenvolvimento profissional do estudante e de seus pares professores/ orientadores.

Para complementar a triangulação avaliativa, o projeto apresenta a subseção 4.6 – Coordenação Pedagógica que, pelo documento, possui a “função precípua de implementar, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento curricular, atenta à preservação de sua filosofia e à fidelidade aos pressupostos teórico-metodológicos e políticos” do Projeto.²⁹ A coordenação pedagógica exerce, então, o papel de avaliadora interna do currículo desenvolvido no curso.

²⁹ (ibid, p. 19).

Embora somente no final do Projeto apareça a subseção 4.7 denominada Processo Avaliativo, a avaliação foi considerada em todo o processo formativo descrito no Projeto, como demonstrei anteriormente.

A subseção 4.7 reforça a triangulação avaliativa, que vai se constituindo a partir da subseção 4.3 Organização da Proposta curricular, ao afirmar a “tríplice dimensão da avaliação: avaliação dos processos de aprendizagens; avaliação do curso em seu conjunto; a avaliação da Faculdade de Educação como espaço institucional de eventos e processos educativos.” (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UnB, 2002, p. 21)

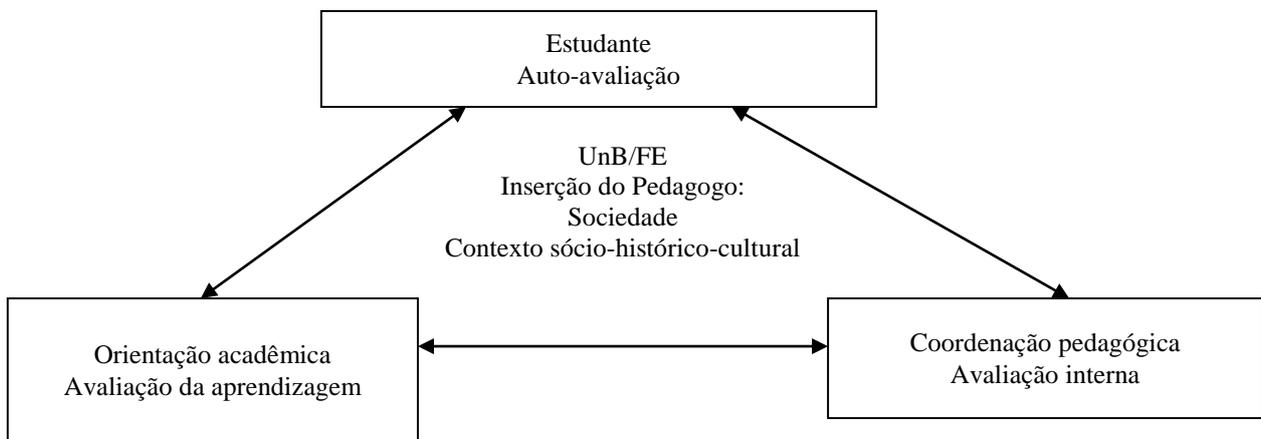


Figura 2 - Desenho que representa a triangulação avaliativa inspirado no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB

A avaliação é considerada nesta seção como inseparável do ato de aprender/ensinar e indissociável dos objetivos e das estratégias formuladas, de forma a integrar a avaliação que o professor faz do desempenho do estudante como meio de avaliar seu próprio desempenho docente.

Assim, o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia/UnB apresenta ao longo de todo seu texto a *perspectiva cultural* de avaliação, pois prevê o compartilhamento de idéias, sem perder de vista a autonomia e a criticidade individual dos estudantes e dos professores.

A avaliação proposta pelo Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia/UnB convida à comunicação, ao diálogo, visto que envolve vários atores no processo que são: professores, professores-orientadores, estudantes e comunidade, haja vista que esta participa da universidade por intermédio de projetos e extensão.

A *perspectiva cultural* da avaliação identificada no decorrer do documento possibilita a observação, a intervenção e a ampliação do modo de compreender a realidade, tendo em vista não excluir diferentes compreensões- a cultura dos discentes, dos docentes e a institucional, ou buscar acordos ou consensos que invalidem a pluralidade da avaliação de

forma que, se realmente implementada, poderá gerar o perfil do pedagogo que o curso pretende formar.

Portanto, concluo que o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB apresenta princípios da *perspectiva cultural* de avaliação visto que há uma triangulação de visões do trabalho pedagógico proposto e da ação pedagógica docente e discente. A avaliação proposta alcança as dimensões pessoais, coletiva e sistêmica já que estudantes, professores e coordenação pedagógica terão voz na avaliação da aprendizagem e na avaliação do curso.

Esses princípios evidenciam a importância do diálogo colaborativo como promotor de aprendizagem, portanto de avaliação na *perspectiva cultural*.

3.1.2 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UCB

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UCB, de 2004 (Anexo 2), está assim estruturado: Justificativa; o profissional da educação; objetivos do curso; abordagem curricular; infra-estrutura acadêmica; corpo docente; corpo discente; corpo técnico administrativo.

O documento inicia com a justificativa institucional, em que se apresentam os objetivos da UCB, a justificativa legal e a justificativa social do curso de Pedagogia, sendo esta última manifesta nos seguintes aspectos:

de formação ética – visando a formação para uma atuação ética e cidadã, capacitando-o para enfrentar os problemas do seu campo de trabalho, adotando posturas solidárias, justas e comprometidas com a valorização da pessoa humana;

de formação humana – visando à formação do profissional da educação com vistas à sua atuação junto às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos em suas atividades cotidianas;

de formação profissional – visando à capacitação científica e tecnológica, com alto nível de competência, para o exercício da docência, de cargos, funções e desempenho das mais variadas tarefas, tanto no âmbito escolar como fora dele (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, pp. 5-6).
[Grifos meus]

O primeiro e o segundo aspectos se aproximam da *perspectiva cultural* porque consideram a postura solidária como forma de valorização das pessoas e meio ético para a resolução de situações coletivas. O terceiro aspecto se apresenta condizente à *perspectiva tecnológica* porque dá ênfase à formação profissional em seus aparatos técnico-práticos.

Apresenta em sua justificativa um breve histórico do curso, o porquê de sua localização na UCB da cidade de Taguatinga e afirma sua opção em manter as habilitações em “Orientação Educacional e Gestão Educacional” devido a indefinição por parte dos

órgãos reguladores do Estado sobre o Curso de Pedagogia e a nova tendência de inserção dos Pedagogos em outros espaços educacionais que não somente a escola.

O documento registra a existência do Projeto Com Licença, fórum criado pela UCB durante o ano de 2000 em que professores de várias licenciaturas, inclusive os de Pedagogia, discutiram os princípios para o Curso Normal Superior.

Traça um rápido panorama da Pedagogia no Brasil e afirma que, nos anos de 1990, o que diferenciou as Instituições de Educação Superior-IES públicas das particulares foi que estas se preocuparam em seguir as recomendações dos órgãos reguladores do Estado, isto é, cumprirem o que estava escrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira – Lei 9394, de 1996, no artigo 63 e criaram o Curso Normal Superior, enquanto as IES públicas seguiram as orientações da ANFOPE, isto é, mantiveram os Cursos de Pedagogia.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;³⁰

Para fundamentar o perfil do Pedagogo adotado pela UCB e as habilitações ofertadas, o documento apresenta uma análise de mercado do Distrito Federal [sem referência] em que aponta dois fatores preponderantes: “redimensionamento da prática educativa e sua importância nas relações de trabalho; a emergência de uma prática pedagógica necessária ao bom funcionamento das empresas, órgãos públicos e organizações não-governamentais” (PROJETO ACADÊMICO do CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, p.12). Assim, o documento estabelece que, ao final do curso, os pedagogos formados pela UCB atendam as incumbências dispostas no artigo 13 da Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira – Lei 9394, de 1996 e apresentem as seguintes competências e habilidades:

³⁰ O teor desse artigo foi alterado, até agora como última vez, pelo Decreto nº 3.554/2000

~~§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (Redação dada pelo Decreto nº 3.276/1999)~~

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 3 – Expectativas de competências e habilidades para os pedagogos egressos da UCB expressas no documento

COMPREENSÃO	CAPACIDADE
ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;	de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;	de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;	para atuar com pessoas que têm necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;	para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
	de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
	de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
	para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
	de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
* [do] compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;	* [de] articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
	*[de] elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

* “Compromisso, Articulação e Elaboração” foram agregados por mim à “Compreensão e Capacidade” para manter a coerência do quadro.

De forma bastante específica, o documento traça o perfil geral do pedagogo, o que me leva a considerar essa visão como a *perspectiva tecnológica* visto que o documento apresenta a análise de mercado, citada anteriormente, como meio de justificar o perfil traçado e relaciona as competências específicas para o egresso.

O documento especifica o perfil do Pedagogo Gestor e do Orientador Educacional (PROJETO ACADÊMICO do CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, pp.15-16) diferenciando suas funções o que também caracteriza a *perspectiva tecnológica* porque são as habilitações que definem o perfil do pedagogo e não o curso de Pedagogia em sua centralidade traçada pelas Diretrizes, em seu artigo primeiro. O pedagogo, nessa formação, é um administrador.

A concepção de formação expressa nos “Objetivos específicos” do curso demarca que os orientadores e gestores educacionais “serão capazes de”

apropriar-se o conhecimento científico, os métodos e as técnicas específicas da habilitação escolhida, com vistas não só à sua habilitação legal, no âmbito da educação escolar, como à sua competência profissional para o exercício de funções mais abrangentes onde se faça necessário o trabalho do pedagogo;

exercer, com **competência técnica, política, científica e ética**, as funções que vier a desempenhar, tanto no serviço público como na empresa privada;

evidenciar no seu **desempenho profissional, o raciocínio lógico**, o equilíbrio emocional, a criatividade, a ordenação do pensamento, a clareza e **a metodologia científica adequada à ação a ser executada**;

utilizar-se de uma visão crítica, despida de senso comum, da realidade sócio-cultural e educacional brasileira, desenvolvendo estratégias de intervenção e de mudança quando necessário;

construir um **referencial teórico-prático** que o possibilite acompanhar o novo conhecimento gerado continuamente, e mesmo gerar conhecimentos novos, com vistas a uma atuação eficiente no processo ensino-aprendizagem em todas as áreas vinculadas ou não à educação (PROJETO ACADÊMICO do CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, p.16). [Grifos meus]

A especificação de professor especialista reforça, ao meu ver, a *perspectiva tecnológica* porque “a tecnificação da formação” (DIAS SOBRINHO, 2000, p.137) atende, em certa medida às exigências do mercado de trabalho, à competitividade, mas não ao sentido público da educação.

No item 2, que trata dos “Processos de implementação do currículo” aparece pela primeira vez a visão de avaliação do curso. Conforme o documento (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, p. 18), o curso emprega os pares dialéticos apresentados por Freitas (2001): objetivos/avaliação e conteúdo/método. O

documento afirma que o par objetivos/avaliação se configura como o par “orientador” do par conteúdo/método, pares balizadores da formação. Mas quando o documento apresenta as quatro dimensões do currículo: a) conteúdos de natureza científico-cultural; b) estágio supervisionado; c) prática pedagógica e d) atividades acadêmico-científico-culturais, a avaliação desaparece e ficam em evidência os conteúdos apresentados nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A seguir, o documento trata dos Núcleos Temáticos de cada semestre letivo e os componentes curriculares a estes relacionados.

A avaliação volta a aparecer no item 4.4 e é apresentada em três dimensões: avaliação no processo ensino-aprendizagem; avaliação externa, com ênfase no Exame Nacional de Cursos e a avaliação interna, denominada no documento como avaliação institucional.

Na dimensão do processo ensino-aprendizagem o documento (PROJETO ACADÊMICO do CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, p. 32) destaca o princípio de continuidade e a idéia de processo, de forma que a avaliação se destine “à análise das aprendizagens”, apresentando-se, portanto em sua função formativa de regulação de ações; em sua função diagnóstica capaz de identificar necessidades e especificidades; e em sua função somativa compreendida como a visão do esforço pessoal do pedagogo em formação para seu desenvolvimento profissional. Ainda nessa dimensão, o documento associa à avaliação a metacognição, a capacidade de autoregulação e intercâmbio de experiências. Há, conforme o documento, a necessidade do reconhecimento dos critérios avaliativos, a análise dos resultados e a utilização de instrumentos de avaliação e de auto-avaliação.

Nessa dimensão, a *perspectiva cultural* aparece tendo em vista a inserção do individual e do coletivo na avaliação, além de deixar expressa a importância da socialização dos critérios de avaliação e da análise dos instrumentos utilizados. Isso pode levar a um diálogo colaborativo por meio da avaliação.

Quanto à avaliação externa, o documento se ocupou de apresentar quadros demonstrativos de resultados do Exame Nacional de Cursos. Sobre a dimensão da avaliação externa, o documento apresenta os objetivos do Programa de Avaliação Institucional da UCB, expressos a seguir:

- a) Proporcionar informação diagnóstica acerca da realidade institucional e da qualidade do desenvolvimento dos Cursos.
- b) Aperfeiçoar a formação dos alunos, através da melhoria das condições em que estão sendo oferecidos os Cursos.
- c) Realizar a auto-avaliação dos Cursos por parte dos dirigentes, professores e alunos.
- d) Levar os pontos críticos à discussão com a cúpula dirigente, para aprofundar o auto-conhecimento sobre a realidade institucional e

facilitar a tomada de decisões de impacto sobre a qualidade do desenvolvimento dos Cursos.

e) Consolidar os Cursos como objeto privilegiado de avaliação, tendo nos dirigentes colaboradores os principais agentes do processo. (PROJETO ACADÊMICO do CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, p. 35)

A dimensão da avaliação externa apresenta característica da *perspectiva cultural* por levar em consideração a maioria dos envolvidos no processo de formação: professores, estudantes, gestores.

Quanto ao Estágio, na disciplina Estágio Supervisionado I, além do exercício da atividade profissional, o aluno é convidado a elaborar um projeto de pesquisa a partir do “Banco de Dados que ele elaborou na Prática IV” (PROJETO ACADÊMICO do CURSO DE PEDAGOGIA da UCB, 2004, p. 25).

No Estágio Supervisionado II, o estudante continua a desenvolver as atividades da prática profissional e também a pesquisa de campo que iniciou no Estágio Supervisionado I. Essa pesquisa embasará a construção do Trabalho de Conclusão de Curso, concretizada sob a forma de monografia.

Em suma, o projeto pedagógico da UCB apresentava, prioritariamente, a *Perspectiva Tecnológica* de educação, embora a avaliação se apresentasse com a *Perspectiva Cultural*.

Esse projeto, no ano de 2008, já estava em desuso, atendendo apenas as turmas remanescentes do modelo anterior de formação de pedagogos na UCB porque neste ano entrou em vigor um currículo condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

3.1.3 Junções/Disjunções – os Projetos Acadêmicos de Pedagogia da UnB e da UCB revisitados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Após a análise dos documentos, no quadro abaixo, demonstro as possíveis junções e/ou disjunções que os projetos das duas universidades apresentam em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, analisando seus objetivos, seus princípios, o perfil do docente, estrutura do curso e a avaliação.

Quadro 4 – Junções e/ou disjunções entre os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UnB e da UCB.

UnB	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA	UCB
Princípios		
<p>Democracia compreendida como respeito à igualdade de direitos e de não discriminação; liberdade de expressão; pluralismo de idéias; gestão democrática; permanente articulação com a comunidade.</p> <p>Educação como processo. Pedagogia para construção da identidade profissional; ênfase na formação teórico-prática, autonomia, trabalho educativo e sua complexidade</p> <p>Junção – em parte.</p>	<p>Art. 3º Princípios: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.</p>	<p>Estes princípios permeiam todas as atividades desenvolvidas pela UCB nos campos do Ensino, da Extensão e da Pesquisa: O sentido cristão da existência humana, como valorização da vida, da dignidade humana, da busca da verdade e do transcendente, bem como do relacionamento consigo mesmo, com os outros e com Deus; O confronto dos próprios critérios com outros critérios e itinerários culturais e religiosos, no diálogo entre fé e cultura; A competência do ensino de nível superior, da pesquisa e da extensão como serviço prestado especialmente à juventude; A construção da comunidade, através do testemunho solidário do convívio fraterno, co-responsável e justo; A formação da consciência cristã e do agir concreto no âmbito social.</p> <p>Não observável por não ser específico do curso.</p>
Docência		
<p>Junção – a formação docente é a base da formação do profissional habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares.</p>	<p>Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de</p>	<p>Disjunção – prioriza a formação do pedagogo em duas habilitações: Gestores Educacionais e Orientadores Educacionais.</p>

	construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.	
Estrutura do curso		
Pólos: da Práxis; da formação pedagógica; das Ciências da educação. Disjunção – apresenta disciplinas dentro dos pólos.	Núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos; de estudos integradores. Não especifica disciplinas dentro dos núcleos.	Núcleos temáticos: Introdução à atividade acadêmica: a construção do saber; Fundamentos da educação; Estado, escola e escolarização; articulando a teoria e a prática pedagógica; desenvolvendo a teoria e a prática pedagógica. Disjunção – apresenta disciplinas dentro dos núcleos.
Avaliação		
Do processo de aprendizagem e da gestão – variabilidade de formas e de momentos. Disjunção – avaliação como eixo.	Vista como metodologia	Do processo de aprendizagem e da gestão – pares dialéticos: objetivos/avaliação; conteúdo/método. Disjunção – avaliação como processo.

O quadro apresentado tem por objetivo demonstrar as configurações subjetivas de nossa sociedade e das universidades pesquisadas e não o objetivo de comparação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia se constituem como o conjunto de indicações para a organização dos cursos de Pedagogia das universidades, não no sentido de controle, mas no sentido de orientação. Percebi por meio dessa análise que, em relação à avaliação, as duas universidades do DF buscaram referenciais que aproximasse a avaliação proposta à avaliação formativa, de maneira a constituir por seu intermédio o diálogo institucional.

Refletir e indagar sobre a avaliação na educação, seja ela institucional ou de aprendizagem, é um procedimento salutar desde que se tenha em consideração qual é a perspectiva de educação que orienta um programa ou um projeto de um curso. É a partir das perspectivas que se formam os aspectos evidenciados, as concepções de educação, homem e sociedade e, portanto, da maneira como a avaliação será conduzida na formação proposta.

Embora os projetos apresentassem características da perspectiva cultural da avaliação, os cursos das duas universidades eram organizados em disciplinas, o que centralizava a proposta de avaliação a partir das configurações subjetivas de cada professor.

Na formação de professores, a indagação de como a avaliação é pensada e gestada, em especial nos cursos de Pedagogia, é fundamental porque, em tese, são os pedagogos

os responsáveis e os primeiros a colocarem o educando em contato com a avaliação escolar, de maneira formal e informal. Que sentido darão os pedagogos à avaliação?

Analisados os projetos pedagógicos das duas universidades, apresento a seguir, a análise dos sujeitos que vivenciam esses projetos em formação: os possíveis formandos de Pedagogia do 1º semestre de 2007 das duas universidades, e os desdobramentos da pesquisa a partir desta significação.

3.2 Perfil dos interlocutores da 1ª FASE – os possíveis formandos

A ausência da categoria sujeito impediu, e continua impedindo, visualizar práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que é um dos aspectos que tão fortemente evidenciam as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais [...]. A categoria sujeito implica necessariamente de participação, pois ele está sempre situado em uma região da prática social. (GONZÁLEZ REY, 2003a, p.238)

Dos cem possíveis formandos da UnB, do 1º semestre de 2007, consegui informações para criar meus dados com setenta e seis estudantes, já que a disciplina Trabalho Final de Curso não tinha frequência obrigatória. Para completar esse número, busquei também os possíveis formandos do currículo antigo da Pedagogia, que não participavam das aulas de sábado e que iam à faculdade em dias específicos e individualizados para encontrar seus orientadores. Assim, aos sábados, interagi com setenta e um possíveis formandos do currículo novo e consegui informações de cinco dos oito possíveis formandos do currículo antigo, por intermédio da colaboração de uma professora orientadora.

Na UCB, dos trinta e um possíveis formandos do primeiro semestre de 2007, consegui contactar vinte. Portanto, o universo de interlocutores da 1ª Fase de pesquisa assim se configurou: setenta e seis possíveis formandos da UnB e vinte possíveis formandos da UCB.

Quadro 5 - Perfil dos interlocutores da 1ª Fase da pesquisa

PERFIL	UnB	UCB
Idade	20 a 49 anos	22 e 48 anos
Origem	Centro-oeste 58% Nordeste 6% Sudeste 13% Norte 4% Sul 2% Brasileira 15% (sic) Indicou o nome de uma cidade 2%	Centro-Oeste 55% Nordeste 20% Sudeste 5% Norte 5% Brasileira 15% (sic)
Sexo	F 82 % M 18%	F 75% M 25%
Pretende atuar na área	SIM 56% NÃO 44%	SIM 50% NÃO 45% Em branco 5%

A construção do perfil foi importante para que eu tivesse uma breve visão dos futuros pedagogos das duas universidades. A faixa etária de pessoas que buscam o Curso de Pedagogia se condensa, nas duas universidades entre 20 e 30 anos, o que demonstra que as universidades estão formando jovens pedagogos.

A concentração de origem está na região Centro-Oeste, o que significa que os futuros pedagogos estão, em certa medida, familiarizados com a cultura da região e do DF, o que pode ser um facilitador profissional. A questão de gênero não foge ao padrão geral do país em que a feminilização do magistério é preponderante. Sobre isso, no final da 3ª Fase, na UnB, um estudante comentou com a professora Amália:

Esse curso de Pedagogia, com o estágio, essas coisas, a gente vê que há um preconceito com os homens. O curso é muito voltado para as mulheres. A gente vai fazer entrevista, não é? É um problema. Ano que vem eu acabo esse curso e eu estou morrendo de medo de não ser chamado para as coisas porque eles preferem mulheres para dar aula para crianças pequenas (Estudante M.A.S, excerto do Diário de Campo da professora Amália, em 18/12/2007).

Quadro 6 – A escolha do curso de Pedagogia

Porque escolheram o Curso de Pedagogia	
UnB	UCB
Já leciona	Pretende abrir uma escola
Segunda opção por ser afim com Sociologia	Gosta do ambiente escolar
Interesse pela área de Humanas	Tem vocação, ama a Educação
Baixa concorrência	Identifica-se com o curso
O curso oferece uma formação para além da técnica	Questão financeira

Porque escolheram o Curso de Pedagogia	
UnB	UCB
Opção no turno noturno	Identifica-se com a área de Educação
Quer se dedicar a EAD	Tem interesse pela área de Gestão Educacional
Por ser uma prática social	Fez magistério e deu continuidade
Ter como referência sua professora na 2ª e 3ª séries	Atua na área, aprimorar conhecimento
É afim com a Psicologia	Falta de opção
Sempre quis ser professora	Acredita na Educação como meio de mudança social
Por ter feito magistério	Trabalha na área
Gosta de trabalhar com criança	Curso afim com a Psicologia
Gosta da área de Educação	
Desde pequena, dava aulas	
Gosta de dar aula	
Fez graduação em Psicologia e acredita na complementaridade entre essas áreas	
Influência de amigos	
Vontade de ser professora	
Gosta da Pedagogia	
Influência da orientadora educacional (admiração) do Ensino Médio	

Ao cruzar os dados da Ficha Perfil dos itens “pretende atuar na área” e “porque escolheu o Curso de Pedagogia”, pude verificar que a maioria dos futuros pedagogos das duas universidades (UnB, 56%; UCB, 50%) no 1º semestre de 2007, tinha interesse em vivenciar a profissão que abraçou. Apresentava faixa etária semelhante e, de certa forma, a escolha pelo curso tem a ver com uma preferência pela área de Ciências Humanas. Na UnB, chamou-me atenção o número de possíveis formandos (16%) que optaram pelo curso devido à baixa concorrência na disputa de vagas, tanto pelo Programa de Avaliação Seriada-PAS, quanto pelo vestibular convencional. Esse fato merece destaque devido ao estudante que busca o curso de Pedagogia nas universidades. Como disse um dos professores entrevistados

O aluno que entra desqualificando o próprio curso e a si mesmo, isso é muito ruim. Imagina ele viver isso durante quatro, cinco anos e mais grave: exercer o ofício com essa imagem, percebe? (Professor Amado, excerto da entrevista em 18/6/2007)

Nesse sentido, vale lembrar a importância de o futuro pedagogo ir descobrindo no percurso de sua formação a “dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-

reflexão” (FREIRE, 2002, p. 49), isto é, a importância da construção de sua identidade como profissional educador que estará influenciando outras constituições de identidades. O pedagogo que é mobilizado a compreender a prerrogativa de sua profissão provavelmente buscará a dinâmica de se refazer a cada dia em seu trabalho pedagógico no espaço social que ocupar.

3.2.1 Significações dos possíveis formandos

Envolvi a memória dos estudantes, quando no questionário pedi que significassem os professores que desenvolveram uma avaliação que os estimulou a comunicar suas aprendizagens. Essa escolha se justifica porque

o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na ação sobre as coisas: trata-se da (memória-hábito) memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem as lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituem autênticas ressurreições do passado (BOSI, 2006, p.48).

Para essa autora a percepção é muito mais que o resultado do ser humano com o ambiente, porque é por meio do jogo das percepções que impregnamos nossas representações. Então, a relação tempo presente/passado se faz por todos os dados de nossa experiência que se fundamentam na trama da percepção/memória/representação que são aspectos de nossa subjetividade que se objetiva em nossa percepção/memória/representação/ação.

Quando busquei por intermédio dos possíveis formandos analisar suas concepções de avaliação e significar os professores, tinha constituída a compreensão da importância da interação vivenciada pelos interlocutores da pesquisa, porque revelar concepções e significar pessoas é buscar em si mesmos as marcas que o outro deixou. É traduzir, dar sentido; é relacionar a compreensão que se constituiu com o outro e a partir dele; é revelar como o outro participa/participou da própria constituição do “eu”.

Assim, após a análise dos dados advindos das informações que os possíveis formandos disponibilizaram, criei os indicadores que me orientaram à construção de categorias.

González Rey (2002; 2005) salienta que uma das maiores dificuldades dos pesquisadores é tender a ficar no nível descritivo da informação direta expressa pelos sujeitos, de forma a relatar apenas o conteúdo explicitamente declarado. O autor considera que a construção de indicadores é importante para a construção de um modelo teórico em permanente desenvolvimento porque os indicadores ajudam o pesquisador a visualizar

algumas informações ocultas. O indicador é uma construção em que o pesquisador se debruça para estabelecer relações entre elementos trazidos pelos interlocutores. Porém, Gonzáles Rey adverte que a elaboração de indicadores representa um momento dentro do processo, mas não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao seu estudo. É um processo “de complexidade crescente” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.114) que interliga os diferentes níveis da produção do processo de conhecimento. Assim, são os indicadores que conduzem o pesquisador à construção das categorias de análise.

Já as categorias são estratégias para se estabelecerem “classificações e para agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito” (BROILO; PEDROSO; FRAGA, 2006, p. 110-111). Um conceito nada mais é que a representação de um objeto ou de um fato pelo pensamento; é uma abstração demarcada por características gerais. Em certa medida, o conceito guarda em si a avaliação/comunicação.

As informações conseguidas na 1ª Fase iluminaram a construção de indicadores e categorias de análise. Por isso, em determinados momentos, as duas primeiras fases de pesquisa se interligaram criando um diálogo entre as idéias dos interlocutores, dos autores e da pesquisadora.

Quando foi pedido aos futuros pedagogos para escreverem os três procedimentos/instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores durante o Curso de Pedagogia, obtive os resultados que se seguem:

Na UnB, foram listados dezenove (19) instrumentos/procedimentos diferentes: seminário, prova, dossiê, resenha, resumo, fichamento, artigo, pontualidade e assiduidade, trabalho de grupo, ensaio, exercícios realizados em sala, debates, portfólio, diário de bordo, participação, auto-avaliação, pesquisa, apreciação de leitura e relatórios.

Quadro 7 - Instrumento/procedimentos mais votados pelos possíveis formandos, 1º semestre de 2007, da UnB.

1º mais votado	2º mais votado	3º mais votado
Seminário 58 indicações 75%	Resenha/fichamento/resumo/ ensaio/artigo/fichamento Produção de texto/Trabalho escrito 39 indicações 51%	Prova 31 indicações 41%
Resenha (5) Prova (4) Trabalho (3)* Portfólio (2) Participação (2) Trabalho em grupo e individual escrito (1) Apresentação (1) *resenha,resumo,	Seminário (13) Prova (9) Trabalho em grupo (4) Portfólio (2) Debates (2) Auto-avaliação (2) Presença (1) Participação (1) Resenha/resumos/Portfólio (1)	Resenha (8) Trabalho Final escrito (5) Seminário (4) Portfólio (4) Auto-avaliação (3) Debates (3) Trabalho individual (3) Apreciação de leitura de texto (2) Pesquisa (2)

1º mais votado	2º mais votado	3º mais votado
Seminário 58 indicações 75%	Resenha/fichamento/resumo/ ensaio/artigo/fichamento Produção de texto/Trabalho escrito 39 indicações 51%	Prova 31 indicações 41%
portfólio agregados	(descontando este) Discussão de texto (1) Pontualidade/assiduidade (1) Dossiê (1)	Ensaio (1) Artigo/portfólio (1) Resenha/resumo/fichamento (1) Trabalho em grupo (1) Portfólio/Diário de Bordo (1) Exercícios realizados em sala (1) Ensaio/Portfólio (1) Assiduidade/participação (1) Relatórios (1) Participação (1) Resumo (1)

Na UCB, foram listados oito (8) instrumentos/procedimentos diferentes: seminários, trabalhos em grupo, prova, trabalho individual (resenha, resumo, artigo), fichamentos, pesquisa de campo, portfólio e vídeo.

Quadro 8 - Instrumentos/procedimentos mais votados pelos possíveis formandos, 1º semestre de 2007, da UCB.

1º mais votado	2º mais votado	3º mais votado
Seminário 9 indicações 45%	Seminário 7 indicações 35%	Prova 7 indicações 35%
Trabalho em grupo (3) Resenha (2) Prova (2) Trabalhos individuais (2) Fichamentos (1) Avaliação escrita (1) Textos (1)	Trabalho em grupo (2) Trabalhos escritos (2) Resenha (1) Resenha/Resumo (1) Outros trabalhos (1) Trabalho individual (1) Produções individuais (resenhas, artigos) (1) Relatório (1) Prova (1) Avaliação (1) Vídeo (1)	Trabalho individual (resenha, resumo) (2) Trabalho escrito (2) Seminário (2) Avaliação escrita (1) Trabalho coletivo (1) Trabalho em grupo/ debate (1) Avaliação Produção de texto (1) Pesquisa de campo (1) Portfólio (1) Debate (1)

Tanto na pesquisa exploratória, quanto na 1ª Fase da pesquisa, os seminários, atividade que envolve grupos para estudo e apresentação, foram os mais citados. Veiga (2006a, p. 108-109) afirma que o “seminário como técnica de ensino não vem acompanhado de uma mudança por parte do professor” visto que essa técnica nem sempre é bem aproveitada como espaço de construção e socialização de conhecimentos.

Sobre a avaliação do seminário, Veiga (2006a) e Anastasiou e Alves (2006, p. 90) destacam a importância de analisar a clareza das apresentações, o domínio do conteúdo,

assim como a participação do grupo e dos recursos utilizados e a revisão do trabalho escrito, caso haja, após a socialização e discussões.

Os seminários indicados pelos futuros pedagogos me levaram a refletir se tais procedimentos/instrumentos de avaliação são compreendidos por professores e estudantes como processo ou como uma avaliação pontual. Na 1ª Fase considerei como hipóteses que o professorado coloca os seminários na organização do trabalho pedagógico como avaliação no processo, mas para o estudante estes poderiam ser um momento pontual de avaliação, fragmentados pela divisão de tópicos para a apresentação.

Ainda quando perguntados: Dos procedimentos/instrumentos de avaliação citados no item A, qual deles você considera o meio mais adequado para comunicar a sua aprendizagem? Na UnB, o seminário foi indicado por trinta e cinco futuros pedagogos (35), que correspondeu a 46% das indicações. Na UCB, o seminário recebeu oito (8) indicações, que correspondeu a 40% das indicações.

Nas duas universidades o indicador proveniente dos dados se constituiu em: o seminário como o procedimento que envolve mais dimensões da avaliação, quais sejam: a pesquisa, a qualidade da oralidade e da escrita, o compartilhamento de conhecimentos. Um dado significativo é que na UCB o seminário apareceu como procedimento/instrumento mais indicado também no segundo lugar.

Aqui, inter-relaciono alguns excertos importantes das entrevistas narrativas dos professores da 2ª Fase que utilizavam o seminário como avaliação e que reafirmam o indicador apontado. Dos sete professore(a)s significado(a)s na UnB, três utilizavam o seminário como um dos procedimentos/instrumentos de avaliação e falaram sobre isso. Na UCB, dos oito professores significados, quatro foram citados pelos estudantes como aqueles que utilizavam o seminário como procedimento/instrumento de avaliação, mas somente duas professoras falaram sobre isso:

UnB

Claro que nos seminários você dá nota, tem a frequência, mas é muito mais botar a turma para inventar, para criar, entendeu? Do que ficar repetindo aquela coisa em questão (Roger, excerto da entrevista, 5/6/2007).

Faz um diálogo muito bom entre eles nesse momento porque obriga que vai apresentar a fazer a leitura e obriga aos demais a lerem também porque terão que fazer perguntas (Amália, excerto da entrevista, 4/6/2007).

Eu penso que cada um tem seu estilo, cada um tem a sua forma, cada um é diferente. Então, observar o que cada um tem de bom, de

positivo, ali, dentro daquela situação, dentro daquele contexto. Tentando ver de que forma cada um contribuiu, de que forma cada um trabalhou e aí, então, dentro desse processo, vê o que eles têm de bom (Teca, excerto da entrevista, 8/6/2007).

UCB

Debater só com o professor é insuficiente. Então, eles precisam de seus pares para conversar, para dialogar, para poder distribuir atividade e produzir, realmente, um resultado significativo (Vera, excerto da entrevista, 25/7/2007).

Também gosto de uma forma de expressão oral, que seja, eu chamo de coordenação de aula para não chamar de seminário. Porque na verdade essa proposta que eu chamo de coordenação de aula, é que o professor colabore junto com o grupo naquela discussão que vai acontecer. Seminário, fica a responsabilidade mais para o grupo e o professor se exime dela, não é? Então, eu gosto mais de trabalhar com as coordenações e eles, os estudantes, têm dado uma resposta positiva. A coordenação de aulas é feita por pequenos grupos, de três alunos, três estudantes que vão discutir um tema específico ali no dia (Diva, excerto da entrevista, 10/7/2007).

Possivelmente a avaliação por intermédio do seminário pode significar uma maneira de os estudantes se sentirem partícipes da construção autônoma de conhecimento. Esses excertos são condizentes com o que Veiga (2006a, p. 110 -111) considera: que o seminário é uma oportunidade de os estudantes desenvolverem as capacidades de investigação, de críticas e independência intelectual além do que essa técnica permite que o professor mobilize os estudantes para o diálogo crítico e a coletivização de questões. Também são condizentes com os dizeres de Hadji (2001, p.114-115) que afirma que a relação de comunicação avaliativa conduzida pelo professor tem condição dupla no sentido de que ele tanto deve dizer o real à luz do que deveria ser, mas também “o valor e o lugar tanto de um como de outro”. Trata-se de se “estabelecer as bases de uma confiança de ordem ética”³¹ porque essa relação deve estar a serviço do avaliado.

Na interação no momento do seminário, provavelmente a construção de conhecimento será validada, ampliada ou reelaborada, isto é, a comunicação aberta como meio de diálogo colaborativo. Quando a avaliação acontece apenas de forma escrita, entre a elaboração da atividade, a entrega, a apreciação e a devolução do professor para o estudante há uma “lacuna” de tempo em que outras aprendizagens vão sendo construídas que podem se fundamentar em (in)compreensões conceituais. Infiro que essa comunicação aberta, direta e instantânea é que fez os possíveis formandos das duas universidades

³¹ (idem, *ibid*)

apontarem o seminário como o meio mais adequado para comunicar as suas aprendizagens.

Na 1ª Fase de pesquisa, outros indicadores surgiram, o que começou a configurar as categorias de análise. Tanto os novos indicadores quanto as categorias foram provenientes das respostas advindas das duas questões finais do questionário que agora apresento:

Quando perguntados sobre “o que você entende por avaliação da aprendizagem”, os futuros pedagogos das duas universidades responderam:

Quadro 9 - Concepções de avaliação dos possíveis formandos da UnB, 2007³²

UnB
1. Para mim seria a verificação se o aluno alcançou os objetivos propostos antecipadamente. Se ele adquiriu ferramenta que possibilite a utilização do conhecimento construído para utilizar em outro instante. (ASM)
2. É a avaliação que mede o quanto você aprendeu de um determinado assunto. (ASEM)
3. É um pouco construído ao longo do semestre, onde se vê as construções e aprendizagens dos alunos, suas críticas e progressos a respeito do construído das disciplinas. (ACSP)
4. Descobrir o que ficou do conteúdo para o aluno, verificar se está apto para tratar do assunto ou aplicar profissionalmente. (ARP)
5. Avaliar o que o aluno aprendeu, as habilidades que foram desenvolvidas . (APFS)
6. Avalia-se o que o educando assimilou e detectam-se as falhas do processo para procurar saná-las. (APSC)
7. Entendo que é um processo de construção da aprendizagem . (AMG)
8. Avaliar é saber o que o aluno conseguiu “registrar”, “entender”, “aplicar” à sua vida cotidiana . Utilizar do que foi aprendido, transformando-o em algo produtivo; não necessariamente ser fiel, mas tem a sensibilidade e a coragem de fazer algo “maior” e significativo para si e para o outro. (CDCV)
9. É uma forma de o professor ter um retorno do que está apresentando à turma, bem como de o aluno ter uma visão do que realmente está percebendo/ entendendo . (CMSB)
10. Processo contínuo de averiguação, do nível de compreensão e apreensão do conteúdo pelo aluno visando a melhoria de seu rendimento, adaptação dos meios didáticos e enriquecimento vivencial. (CP)
11. Entendo que seja uma comprovação – formal e informal – do significado do conteúdo tratado (ou ensinado) para o estudante , analisando as interpretações e conexões com outros saberes. (DMPV)
12. Ela de longe (não) (sic) deve ser utilizada como algo para mensurar e “fazer ranking” e sim como um acompanhamento do estudante/professor e que por meio dela poderá melhorar suas “falhas”. (DFB)
13. É identificar o que está sendo acrescentado ao conhecimento do aluno, buscando superar possíveis dificuldades que ele possa estar tendo para aprender. (ED)
14. Verificar se houve ou não aprendizagem “prevista” para ocorrer naquele estágio de desenvolvimento do aluno. (EPSF)
15. Uma forma de observar como o conteúdo trabalhado em sala de aula foi assimilado pelos alunos e que tipo de interesse despertou ou não dentro de cada um para que pudesse motivar ainda mais sua aprendizagem. (ERCC)
16. É um processo pelo qual se verifica o que foi aprendido e o que ainda não foi visando uma interferência no decorrer do processo . (FLF)
17. Avaliação da aprendizagem diz respeito ao processo de análise da construção do conhecimento pelo aluno e da própria prática docente . (FMM)

³² Os parênteses contêm as letras iniciais dos nomes e sobrenomes dos possíveis formandos da UnB, 1º semestre/2007, interlocutores da 1ª Fase de pesquisa.

UnB
18. Trata-se de uma avaliação do processo educativo que ocorre de maneira contínua e gradativa . Pelo menos esta é a forma que considero adequada (correta) de se avaliar a aprendizagem.(FON)
19. Uma forma de melhorar a aprendizagem através da percepção dos erros e acertos no processo de aprendizagem. (GFA)
20. Avaliação é o modo pelo qual o professor pode identificar a qualidade de cada aluno para que o mesmo possa tomar decisões de forma a melhorar a sua aprendizagem . (IAPL)
21. Avaliação da aprendizagem para mim é um método de se detectar ou discutir se o indivíduo consegue refletir e propor questões críticas acerca de determinados temas ou problemas . (JCS)
22. Avaliar o conjunto. A aprendizagem não se faz acontecer sem o <i>complexus</i> no qual o aluno está inserido e também o próprio docente que de certa maneira é também integrante desse processo. Avaliar a aprendizagem é pôr em foco as estruturas, o ambiente, os sujeitos ali inseridos com a sua subjetividade e o seu contexto de forma a não negar a sua história . Enfim, avaliar a aprendizagem é algo complexo, dinâmico e essencial para o processo de ensino-aprendizagem. (JPB)
23. “Julgamento” do conhecimento adquirido. (JCP)
24. O ideal é que a avaliação seja durante o processo e em conjunto entre todos os envolvidos e que os alunos saibam quais são os critérios incluídos na avaliação. (JDM)
25. Análise do desenvolvimento e crescimento do aluno a partir de suas experiências ao longo da disciplina e/ou do curso. Desvínculo com notas e menções, como se elas fossem precisas e verdadeiras. Como se elas fossem o espelho do que o aluno é. (LPGPS)
26. É o recurso de que dispõe o professor para saber se o objetivo de seu plano de curso está sendo atingido . Este recurso é necessário e fundamental para uma possível mudança de rumos e de estratégias de ensino/aprendizagem por parte do professor caso seus objetivos não estejam sendo alcançados. (LAV)
27. Para mim é complexo falar de avaliação da aprendizagem, pois avaliação e aprendizagem são (sic) parte do processo educacional que objetiva o ensino de qualidade; é processual, precisa estar a serviço do aprendizado do aluno . ((LGOM)
28. Avaliação é verificar os resultados alcançados após a interação com os conteúdos , inclui uma mudança de postura para que os objetivos iniciais sejam alcançados. (MEML)
29. Avaliação da aprendizagem é uma forma de verificar se o processo de aprendizagem está alcançando os objetivos esperados pelo projeto de educação ; também indica falhas no processo, necessidade de rever pontos, enfim, permite uma reflexão sobre a prática pedagógica . (NMFS)
30. É a avaliação feita da aprendizagem do aluno . Não somente do conhecimento que o aluno tem, mas – a partir do conhecimento que ele já tinha – que conhecimentos foram agregados ao longo da disciplina. (OMFC)
31. Considero que é uma avaliação do aproveitamento do aluno a respeito dos assuntos ensinados, inclusive em sua vida prática. (PMLS)
32. É a verificação por parte do transmissor do “conhecimento” do que o avaliado absorveu e de que maneira ele consegue se expressar. (PRAS)
33. A avaliação da aprendizagem é um meio de verificar o nível de aprendizagem do sujeito com o intuito de fazê-lo progredir . Não deve ser relacionada a punição. Apenas de caráter informativo. (RLVV)
34. Avaliação da aprendizagem diz respeito a troca de conhecimentos feita entre professor e aluno de forma sempre refletir sobre eles. (RAB)
35. Ao meu ver é compreender através da fala/ do trabalho do sujeito elementos relacionados ao conteúdo aprendido , não uma reprodução, mas sim uma análise. (RLCSS)
36. A avaliação da aprendizagem é uma maneira de perceber como tem se dado a aprendizagem dos alunos e se o trabalho do professor tem sido eficiente para garantir essa aprendizagem . Penso que a avaliação deva se utilizar de instrumentos variados e não de um instrumento único, uma vez que a aprendizagem é um fenômeno complexo. (TGS)
37. É uma forma de verificar se o conteúdo desenvolvido num determinado período foi internalizado pelo aluno , por meio de instrumento específico. (WMSF)
38. Ao meu ver, é um instrumento no qual o professor tem a oportunidade de verificar se o seu trabalho está surtindo algum efeito na construção de conhecimento do aluno. (SId)

UnB
39. Avaliação da aprendizagem é algo muito amplo, pois existem vários meios de se avaliar. A avaliação da aprendizagem seria todo o semestre, todo o convívio do professor (observação) durante as aulas. Avaliação da aprendizagem é conhecer e acompanhar o aprendizado (crescimento) do aluno. (AVB)
40. Avaliação do conhecimento que o aluno possui. Análise do processo ensino-aprendizagem. (BSL)
41. Avaliar uma aprendizagem é identificar o crescimento do aluno ao longo de um curso ou do que ele tenha se proposto a aprender. (CAN)
42. Avaliar se o aluno absorveu a essência do conteúdo, sabendo aplicá-lo em diversas situações cotidianas. (CMRI)
43. Apenas quem aprendeu pode fazer esse tipo de avaliação, o professor pode fazer uma avaliação dos conteúdos. (CSS)
44. ∅ (DSM)
45. É o meio, o processo pelo qual o professor poderá verificar o nível de aprendizagem de cada aluno para promover uma ajuda em relação às dificuldades apresentadas. (DHF)
46. A avaliação deve ser entendida como um processo formativo e contínuo, que possibilite ao professor e ao aluno uma visão global do processo de ensino-aprendizagem. (EST)
47. ∅ (FMP)
48. Avaliação da aprendizagem pode ser entendida como o “grau” de desenvolvimento adquirido pelos indivíduos através da educação formal e informal. (FSC)
49. É a percepção do professor sobre o que o aluno conseguiu aprender sobre determinado tema. (FCM)
50. A avaliação sendo um processo de repensar a apreensão dos conteúdos de forma significativa para cada indivíduo. (FVL)
51. Avaliação da aprendizagem é compreender e vivenciar os temas tratados em sala de aula e poder compartilhá-los com os demais alunos e professor. (FVRSAS)
52. Avaliação da aprendizagem é algo que transcende a avaliação formal. Avaliar a aprendizagem é um processo, um caminho e não somente um ato, como uma prova, por exemplo. É avaliar todo o caminho percorrido pelo estudante, como ele trilhou seu desenvolvimento. (JBS)
53. Avaliação que é feita de forma processual, que oportuniza o aluno e o professor acompanhar as dificuldades e progressos de ambos. (JOC)
54. Avaliação da aprendizagem para mim seria uma forma de o professor saber se seus objetivos foram alcançados. (LBR)
55. Entendo como uma tentativa de “extrair” do estudante um retorno do que lhe foi ensinado: mas na verdade nenhum método isolado consegue englobar todas as informações absorvidas pela pessoa. (LMC)
56. Avaliar a aprendizagem quer dizer estabelecer um fio condutor entre o que foi supostamente ensinado e o que foi assimilado pelo aluno verdadeiramente. (MBSLM)
57. Avaliação da aprendizagem significa verificar o desenvolvimento do aluno, acompanhar seu crescimento. (RPS)
58. A avaliação da aprendizagem refere-se à mensuração do que o aluno aprendeu e do trabalho pedagógico para que juntos possam rever as metodologias e buscar outras formas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (SBA)
59. Avaliar aquilo que você conseguiu internalizar de um conteúdo ou situação vivenciada. (SDB)
60. É o processo que visa saber o que a pessoa aprendeu. Visa prospectar o nível de conhecimento (ou a parte explorável, comunicável dele) do educando e situa as deficiências e potencialidades para a melhoria das condições de aprendizagem. Também objetiva atribuir valores ao nível de conhecimento do aluno para fins de qualificação pessoal e profissional. (TMD)
61. São procedimentos utilizados pelos professores para avaliar o conhecimento do aluno. (GFS)
62. É verificar por meio de instrumentos/procedimentos o que o aluno aprendeu. (TFS)
63. É uma maneira de perceber até onde o aluno assimilou os conteúdos ministrados. (NCZA)

UnB
64. Seria uma forma de avaliação de todo o processo educativo, em que todas as partes envolvidas se auto-avaliam e tentam identificar pontos positivos e/ ou negativos com o propósito de melhorar a comunicação e maximizar a aprendizagem de todos os envolvidos nesta relação educativa. Essa relação, idealmente, deve ser formativa. (ECSJr)
65. A avaliação da aprendizagem é aquela que não te limita a um diagnóstico, é aquela que te possibilita a aprender, que te avalia e que te impulsiona a continuar aprendendo. (LCA)
66. A avaliação da aprendizagem seria uma avaliação que teria por objetivo captar o processo da aprendizagem durante seu curso e não alguns momentos isolados que não captaria a evolução do aluno. (MAN)
67. Entendo que a avaliação da aprendizagem <u>deveria</u> ser um procedimento de caráter diagnóstico para indicar os pontos de ensino a serem tratados pelo aluno, pelo professor e pelo método de ensino empregado. (AFM)
68. É o momento em que o aluno e professor fazem uma reflexão acerca da aprendizagem do aluno identificando dificuldades e facilidades. (FLA)
69. Avaliar é um importante exercício de significação e ressignificação. É pensar e repensar a sua prática constantemente visando sempre a melhoria da aprendizagem. (AFF)
70. Acredito que todo processo que afira as condições que foram ofertadas de se fazer aprender. Tanto nos níveis didáticos, dos caminhos de se conseguir (para e como) se aprender até a consolidação e utilização do que foi ensinado. A avaliação, segundo entendo, é uma das etapas do pensar na compreensão do que foi ensinado por um período para se repensar numa nova (ou não) estratégia de atuar com o indivíduo que aprende. (ERB)
71. Eu entendo por avaliação qualquer instrumento que permita tanto ao aluno quanto ao professor avaliar a aprendizagem do aluno. No entanto, não penso que essa avaliação deva ser feita somente baseada em métodos quantitativos. É importante observar na avaliação o desenvolvimento do aluno, suas dificuldades e suas necessidades, ou seja, a avaliação deve funcionar como um diagnóstico do processo educativo e indicar caminhos para que esse processo seja sempre melhorado. É importante observar também, que o processo educativo nunca se dá unilateralmente e por isso, tanto o aluno quanto o professor devem sempre estar buscando formas de aprimorar o processo de aprendizagem e, a meu ver, a avaliação pode fornecer indícios de caminhos a seguir. (ENO)
72. Saber como o aluno construiu o conhecimento.
73. Entendo que a avaliação é um processo destinado ao acompanhamento da aprendizagem do aluno para a adequação da prática educativa conforme a necessidade do educando. (XRC)
74. Perceber como se deu o processo e identificar os resultados alcançados para, se for o caso, buscar melhorá-los. (MAD)
75. Verificação do conhecimento. (VSM)
76. Critério utilizado para mensurar determinado conhecimento. (FBCLJF)

Quadro 10 - Concepções de avaliação dos possíveis formandos da UCB, 2007³³

UCB
1. A aprendizagem é muito complexa e de grande importância na nossa vida, tanto profissional como pessoal, mas ser avaliado é muito difícil. (VSC)
2. O que o aluno demonstrou ter assimilado durante o semestre. (E)
3. A avaliação é o meio para incluir o indivíduo no processo. Na avaliação é verificado o que não foi assimilado e o que precisa ser aprendido. (CGS)
4. É a forma de demonstrar os conhecimentos adquiridos durante os estudos. (MLCS)
5. É um processo que podemos diagnosticar o que foi aprendido e, caso tenha falha, possa ser refletido e mudado. (VOC)
6. Avaliar o processo de construção do conhecimento desde o início. (CRAC)
7. Mostrar o que foi realizado durante as aulas e participar, criticar, optar sobre os temas e assuntos desenvolvidos durante o curso, desenvolver o que foi absorvido e aprendido. (MFS)

³³ Os parênteses contêm as letras iniciais dos nomes e sobrenomes dos possíveis formandos da UCB, 1º semestre/2007, interlocutores da 1ª Fase de pesquisa.

UCB
8. É uma forma de recuperar a aprendizagem e resgatar conteúdos. (MCAO)
9. A avaliação da aprendizagem é verificar os conteúdos passados pelo professor . É também verificar seus conhecimentos. (HVL)
10. Acredito que a avaliação da aprendizagem apresenta-se como a verificação das competências desenvolvidas pelo estudante em um determinado período . (VFS)
11. É o meio pelo qual o professor pode obter informações a respeito dos métodos usados para transmitir o conhecimento . É a forma de saber se esses métodos estão sendo eficazes ou não. (RBS)
12. Método de julgar os alunos conforme o seu entendimento . Não aprendemos mais por causa da avaliação, pois o medo trava, bloqueia o nosso desempenho. (IPSA)
13. É observar o que o aluno aprendeu de significativo do que foi ensinado . É importante que o aluno queira aprender, pois vejo que não é só o professor que faz parte desse processo. (THB)
14. Para mim é avaliar o que realmente foi aprendido, o que ficou para ser aplicado no nosso cotidiano . (ECNLC)
15. Entendo que avaliação da aprendizagem é um processo no qual os professores avaliam se o seu método de ensino atingiu seus objetivos . (NSP)
16. É o resultado do que foi aprendido . (RMCR)
17. É o instrumento utilizado pelo professor para “mensurar” o conhecimento do aluno . (AAB)
18. É um processo contínuo de verificação do nível de aprendizagem do estudante e uma forma de analisar a aprendizagem. (ERR)
19. Um meio utilizado para medir o grau de aprendizagem dos alunos . (DSRM)
20. Avaliação da aprendizagem: o momento de verificar o que o aluno aprendeu os conteúdos assimilados, a forma como o indivíduo guardou o conhecimento aprendido , a relação que o indivíduo estabeleceu com o conhecimento. O momento de conhecer se o processo de ensino e de aprendizagem alcançou os objetivos propostos no plano de ensino . É uma avaliação de todo um processo por isso não pode considerar apenas os aspectos numéricos . (KVAF)

3.2.2 As concepções de avaliação dos possíveis formandos

Para analisar as concepções de avaliação dos possíveis formandos, criei categorias a partir das palavras indicativas que apareceram nos registros dos questionários.

A primeira categoria foi a avaliação formativa, como aquela que produz sentido, em que há possivelmente o diálogo colaborativo constituído por meio de uma mensagem intencionada que circula e é significada em sua trajetória entre as pessoas, que socializa/respeita tipos diferenciados de entendimentos e de aprendizagens.

A segunda categoria, avaliação-exame, aquela com foco apenas no exame do desempenho do estudante, que considera a aprendizagem com um sentido de terminalidade. Como diz Masetto (2003, p.147) apenas “um cômputo ou índice de acertos ou erros que o aluno teve [...]”

UnB

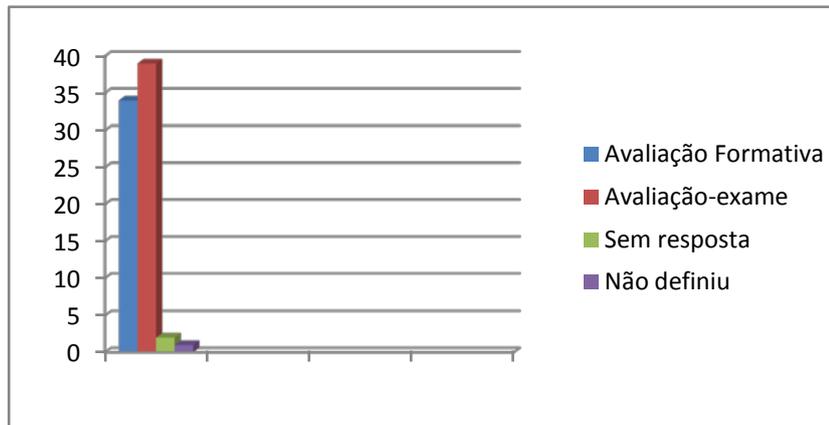


Figura 3 - Concepções de Avaliação dos possíveis formandos do 2º semestre de 2007 da UnB

Trinta e quatro (34) possíveis formandos = 45%. Excertos indicativos da concepção de avaliação formativa: construção, processo, acompanhamento, melhoria, análise do desenvolvimento, compartilhar, caráter diagnóstico.

Trinta e nove (39) possíveis formandos = 51% Excertos indicativos da concepção de avaliação-exame: medir quanto aprendeu, verificar, aquisição, averiguar, julgamento, transmissor, nível de aprendizagem, absorveu, comprovação, fio condutor, mensuração, o que ficou, alcance de objetivos, conhecimentos agregados aprendizagem prevista, assimilação, qualidade de cada aluno, verificar o resultado, aproveitamento, internalizar.

Dois (2) não deram resposta = 3%

Um (1) não definiu = 1%

UCB



Figura 4 - Concepções de Avaliação dos possíveis formandos do 2º semestre de 2007 da UCB

Três (3) possíveis formandos = 15%. Excertos indicativos da concepção de avaliação formativa: observar o que o aluno aprendeu de significativo, processo, diagnosticar.

Dezesseis (16) possíveis formandos = 80% Excertos indicativos da concepção de avaliação-exame: demonstrou ter assimilado, verificado, desenvolver o que foi absorvido e aprendido, o que ficou, resultado, mensurar, verificação do nível de aprendizagem, medir o grau de aprendizagem, professores avaliam se o seu método de ensino atingiu seus objetivos, recuperar aprendizagens, verificar o que o aluno aprendeu os conteúdos assimilados/ alcançou os objetivos propostos no plano de ensino.

Um (1) Indefinido = 5% Excerto indicativo: é muito difícil ser avaliado.

Sobre as concepções de avaliação, a análise me proporcionou a mesma reflexão de Perrenoud, quando afirma que na educação há um grande paradoxo

na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha projetos, não se negocia grande coisa com os alunos. A autogestão pedagógica e a escola nova permanecem, em boa parte, senão como sonhos, pelo menos como realidades isoladas (PERRENOUD, 1995, p.19).

Isto é, ainda hoje temos a forte marca da avaliação como exame que a formação de professores parece não discutir muito. Isso me remete a inferir também sobre o currículo dos cursos de formação e a organização do trabalho pedagógico fragmentado das universidades, sejam públicas ou particulares. Discursa-se sobre o trabalho coletivo, muda-se o currículo, mas parece que há o esquecimento de que um currículo “é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele” (CORAZZA, 2001, p.14). Avaliação, currículo e organização do trabalho pedagógico se interligam, mobilizam as ações desenvolvidas nas universidades. Aqui cabe trazer da 2ª Fase o que uma professora da UCB, na entrevista narrativa, de maneira pertinente afirmou:

E aí, a avaliação, em um curso superior e que forma professores, então, a gente vê o tamanho da responsabilidade que a gente tem. Ao pensar, porque... não adianta a gente ter as disciplinas que vão discutir a avaliação. Quer dizer, o significado da avaliação, o sentido que o professor está dando para a avaliação, também é aquilo que você está ensinando para o teu aluno. Como é que ele vai avaliar, como ele está sendo avaliado. Então, eu acho que eu digo que é um problema porque a gente não tem muito um consenso sobre isso. Eu digo que as pessoas pensam diferente, entendem diferente essa questão da avaliação. E aí, eu acho que, em todos os cursos, mas especialmente no da Pedagogia, a gente tem todas as possibilidades e todos os extremos sobre avaliação, não é? Desde aquele mais tradicional ou até aquele que acha que não precisa também (Professora Tina, excerto da entrevista, 1/8/2007).

A avaliação praticada nas salas de aula, seja na educação básica ou na educação superior, merece cuidado e precisa se tornar tema de reflexão nos espaços pedagógicos internos dos docentes das universidades para chegar às salas de aula de maneira mais crítica, ética e construtiva. Como afirmaram dois professores da UnB:

[...] às vezes a gente esquece da avaliação. A gente esquece, às vezes, do quanto que o nosso trabalho pode estar tendo um significado por um eixo que não é o objeto da própria disciplina [...] (Professor Alberto, excerto de entrevista, 19/6/2007)

A gente pensa em prática como algo distante, é ir à escola. Nós, aqui em sala de aula, estamos em situação prática. Por que nós não vamos usar esses momentos nossos aqui, desse nosso convívio como nossa prática? Para mim, a sala de aula é uma prática (Professora Igna, excerto de entrevista, 6/6/2007).

A necessidade da discussão não se faz no sentido de unificar as práticas nem muito menos de indicar uma *episteme* como melhor do que a outra. Mas cada *episteme* cumpre propósitos bem diferentes e, na atualidade, as escolas brasileiras que nem experimentaram a “revolução pedagógica”, falada por Perrenoud (1995), estão atravessadas no seu fazer pedagógico pelos resultados das avaliações de larga escala praticada pelo governo. Avaliações necessárias e que cumprem uma função diferenciada da avaliação que precisamos praticar nas instituições escolares³⁴. Não discutir a avaliação no âmbito das reuniões de departamentos nas universidades que formam a maior parte dos professores significa um trabalho coletivo fundamentado no discurso vazio e não no prático-teórico voltado aos objetivos da formação.

3.3 As categorias que sustentam as práticas dos professores significados

Quando os possíveis formandos foram mobilizados a escreverem os nomes dos professores do Curso de Pedagogia com os/as quais vivenciaram uma avaliação que os estimulou a comunicar suas aprendizagens, os indicadores e as categorias que surgiram foram:

³⁴ As avaliações em larga escala deveriam ser base de políticas públicas. As avaliações escolares devem promover a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 11 – Indicadores e categorias de análise

Categorias	Indicadores	
Protagonismo	Comunicação aberta como característica avaliativa: chamamento à expressão da autonomia	
	UnB	UCB
	<p>Perdi o medo de expor minhas idéias. Porque cresci, perdi a timidez e tive uma visão mais ampliada do que é ser um educador com excelência.</p> <p>Porque fez uma ligação entre o aprendizado e a vida. Então, teve significado e sentido para mim.</p> <p>Nesse curso tive a oportunidade de atuar sobre a minha avaliação. Pela primeira vez na UnB fui sujeito da minha aprendizagem e do meu saber.</p> <p>Permitiu-me perceber meus erros conceituais e aprimorar minha escrita acadêmica.</p> <p>Pois tive a oportunidade de falar sobre minha participação, do meu aprendizado.</p>	<p>Proporcionou-me usar a criatividade e espontaneidade.</p> <p>Propiciou-me a comunicação em público.</p> <p>Porque pude demonstrar minha evolução do início ao fim.</p>
Diálogo	Compartilhamento de aprendizagens e de formas de pensar diferenciadas	
	UnB	UCB
	<p>Compartilhar de novas idéias.</p> <p>Porque me fez levantar pontos que passavam despercebidos no meu dia a dia.</p> <p>Solidariedade, cumplicidade, criação, afetividade, ouvir o outro.</p> <p>Possibilitou relatos sobre como era minha visão do conteúdo desenvolvido.</p> <p>Porque trocávamos idéias sobre o “certo e o errado”, sugestões para melhorar.</p> <p>Pude visualizar o meu processo de aprendizagem, os pontos fortes e fracos desse processo.</p> <p>O mais significativo foi que recebi meu trabalho de volta em mãos com comentários orais e escritos que, com certeza, contribuirão para o meu trabalho final de curso.</p> <p>Percebi que cada um tem com que contribuir para a formação do outro.</p> <p>Diversificação de avaliações feitas concretamente com o conteúdo e com retorno.</p>	<p>Porque, à exceção da prova, foram construções conjuntas e de muita riqueza [...] incentivar o trabalho coletivo de reflexão e empenho criativo.</p> <p>Foi uma maneira diferente em que a minha subjetividade foi levada em consideração.</p> <p>Porque nos permitiu avaliar o professor, colocando-nos numa situação democrática; Porque podíamos expressar nossa opinião e ouvir a do colega.</p> <p>Adquiri o conhecimento através de diferentes socializações e atividades.</p> <p>O incentivo à busca de novos conhecimentos.</p> <p>Pois nos colocou a refletir sobre o que trabalhamos em sala.</p>

Profissionalismo	Construto interacional-ético como componente da prática avaliativa do professor	
	UnB	UCB
	<p>O professor se relaciona com seus alunos de forma questionadora e intrigante, fazendo assim brotar no aluno vontades de solucionar questões; O professor foi sensível e obteve olhar diferente para cada aluno em classe, além de ser questionador.</p> <p>A professora me chamou atenção por sua visão colaboradora e solidária. Sempre estive pronta e interessada em contribuir com seus alunos.</p> <p>A professora explicou bem o que estava sendo avaliado e dava retorno de tudo que fazíamos [...] Nunca tomou uma postura condenatória ou inquisitiva, mas foi dialogando conosco durante o trabalho.</p> <p>Vale ressaltar que a pessoa de cada um fez a diferença;</p> <p>Porque cada disciplina que faço com esse professor se torna sempre um desafio. O relacionamento professor/aluno que ele desenvolve é muito legal.</p>	<p>Foi importante porque ela buscou avaliar de todas as formas possíveis envolvendo todos os alunos.</p> <p>Porque nos dava a liberdade de escolher a forma de apresentação dos temas e conteúdos tratados;</p> <p>Discutia as relações entre professor e aluno para o bom andamento da disciplina (coerência).</p> <p>Suas avaliações se caracterizaram por dar maiores significações aos conhecimentos vivenciados pelo estudante.</p>
Processualidade	O cotidiano da avaliação como possibilidade de diálogo colaborativo e de melhoria das aprendizagens	
	UnB	UCB
	<p>Foi importante porque não fui avaliada somente ao final da trajetória da disciplina.</p> <p>Fomos avaliados diariamente, por meio das discussões e debates.</p> <p>A avaliação acontece o tempo todo. O aluno participa de todos os processos e os vivem intensamente.</p> <p>Porque foi processual e me possibilitou comprovar meu trajeto (processo) de aprendizagem na disciplina.</p>	<p>Permitiu analisar a construção diária do meu conhecimento e a troca de experiências com o docente.</p> <p>Porque foi um exercício de registro das informações passadas nas aulas, que realmente foi construído durante o semestre e não só no final.</p> <p>Permitiu analisar a construção diária do meu conhecimento e a troca de experiências com a docente.</p> <p>Avaliação contínua.</p>

	Avaliação aliada ao prático-teórico como meio de formação do profissional crítico	
	UnB	UCB
Prático-teórico	<p>Além de aprender bastante com a pesquisa, pude expressar esse aprendizado por meio do debate e da comunicação científica.</p> <p>Vivência da relação teórica e prática; Possibilitou-me construir novos conhecimentos a partir da prática vivenciada.</p> <p>Esses professores foram responsáveis pelos meus projetos. Tive uma atividade prática e a relatei com a teoria (textos), me permitindo análises seguidas de conclusão significativa.</p> <p>Foi mais engrandecedor que uma simples leitura.</p>	<p>Excelente oportunidade de pesquisa empírica.</p> <p>A avaliação também foi feita por meio da entrega de um projeto que fazia relação entre as teorias discutidas em sala e vivências de campo.</p>

É interessante demarcar no aspecto metodológico que, embora o quadro assim organizado nos leve à leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, a construção se deu de baixo para cima e da direita para a esquerda, isto é, primeiramente recolhi e analisei as percepções dos possíveis formandos, assinalei os sentidos-chave, daí surgiram os indicadores, frases que englobam as idéias dos sentidos-chave que, heurísticamente, possibilitaram a emergência das categorias.

As categorias: protagonismo, diálogo, profissionalismo, processualidade e prático-teórico carregam em si conceitos muito importantes, quando se trata da parceria avaliação/comunicação. Elas começam a delinear aspectos do processo comunicacional da avaliação porque envolvem tanto a ação intencionada dos sujeitos no ato da avaliação que se concretizam em procedimentos/instrumentos, quanto à prática, fundamentada na concepção de formação com foco na promoção de sujeitos.

Protagonismo

O protagonismo surgiu como categoria a partir do momento em que os futuros pedagogos das duas universidades indicaram a chamada da expressividade de autonomia, que significou se envolverem na avaliação e, por meio dela, desenvolverem aspectos cognitivos e emocionais que os ajudaram a refletir sobre sua própria aprendizagem. Se o estudante é convidado a refletir sobre seus caminhos de aprendizagem, muito do que se espera da avaliação será realizado: o desenvolvimento da metacognição, “a atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão” (DAVIS, NUNES, 2005, p.221).

A metacognição refere-se a pensar sobre a singularidade de pensar que o sujeito constrói a partir da ação. Sendo assim, o sujeito é mobilizado a observar e avaliar suas próprias ações cognitivas, o que possivelmente o mobilizará a ser sensível à construção das trajetórias de aprendizagens daqueles com os quais desenvolveu um trabalho pedagógico. Portanto, as ações cognitivas acionam os aspectos emocionais, intuitivos e vice-versa.

Nesse sentido, também fica expressa a possibilidade de a avaliação se tornar um processo comunicativo para a aprendizagem que implica o “diálogo e o trabalho conjunto professor-aluno e aluno-aluno no processo de construção de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 25).

Tomo por exemplo o estudante C.S.S., da UnB que, ao ser perguntado “o que você entende por avaliação da aprendizagem”, escreveu “Apenas quem aprendeu pode fazer esse tipo de avaliação, o professor pode fazer uma avaliação dos conteúdos”. Este possível formando não estava tomando para si a avaliação e deixando o professor de fora. Ao contrário, em outro momento ele afirmou

Considero-me um aluno relapso. O professor [...] talvez seja o único na Faculdade de Educação que consegue despertar meu interesse. Cada trabalho ou projeto que eu fazia, ele acompanhava todo o processo, desde o começo, mandando até refazer o trabalho, quando necessário, além de sempre dar dicas de como melhorar. [...] hoje em dia quando ele percebe meu desinteresse, ele briga comigo e me chama a atenção, claro que de maneira simpática, mas eu entendo o recado e aceito o desafio.

O protagonismo envolve a compreensão da importância do envolvimento dos estudantes no trabalho pedagógico, a valorização da produção pessoal e o estímulo ao desenvolvimento de processos intelectuais complexos e não apenas reprodutores (BROILO, PEDROSO e FRAGA, 2006, p. 115).

Assim, essa foi a primeira categoria que surgiu da significação dos possíveis formandos.

Nas entrevistas narrativas, todos os sete professores da UnB, de certa forma, indicaram a existência do protagonismo em suas avaliações:

Comecei a criar, a inventar uma coisa **que traga o vivido dele, que faça o registro, que seja construção, criação [...] a aprendizagem é um ato imanente, é o menino, é o aprendente, é o sujeito, é o formando, é o educando que se autoforma e se autotransforma. Nós somos elementos de apoio.** Então, o nosso negócio, o nosso desafio como profissionais, é suscitar o desejo de aprender nas pessoas. (Professor Roger, excerto da entrevista, 5/6/2007)

Eles já trazem uma história, trajetória deles que eles vão incorporando ao meu trabalho. Então esse projeto, é um projeto que eles vêm desenvolvendo com outros professores. (Professora Sonja, excerto da entrevista, 21/6/2007)

O professor deve estar a serviço do aluno e não o contrário. Só que isso pressupõe que o professor se reinvente, no todo e também em relação a isso, por quê? Não tenho um servo que está a meu serviço. Eu é que estou a serviço do outro. O aluno tem que participar, gostar da aula. (Professor Amado, excerto da entrevista, 18/6/2007)

Se eles têm esse processo diferente, se são diferentes, **eu não posso ser obtusa, sabe, de fazer uma avaliação única para todo mundo,** no sentido de ofertar para o aluno, para aquela turma um único modelo de avaliação. (Professora Teca, excerto da entrevista, 8/6/2007)

É essa construção coletiva, que é uma das razões do sucesso. [...] No começo, eu digo para eles assim **“ao vir para a sala de aula, você se pergunta qual a contribuição que você vai dar nessa aula porque eu tenho uma contribuição a dar, mas você também tem uma contribuição a dar”**, aí a gente vai trocando [...] (Professora Amália, excerto da entrevista, 4/6/2007)

A relação que eles têm com o professor [...] é de uma abertura, de uma liberdade que se alguém que vem de fora, sem estar mergulhado no ambiente, vai estranhar. [...] **Então, é uma disciplina que, em momento algum, eles estão preocupados com menção, com nota, se vão ser aprovados ou reprovados. E com isso, eles se dão liberdade de mergulhar na atividade.** (Professor Alberto, excerto da entrevista, 19/6/2007)

O feedback é constante, durante o semestre, eu não falo em nota, nem menção, mas dou o *feedback* o tempo todo, **eles refazem as atividades, complementam as atividades [...]** (Professora Igna, excerto da entrevista, 6/6/2007)

[Grifos meus]

Já na UCB, dos oito professores entrevistados, três indicaram a existência do protagonismo em suas avaliações:

[...] Vamos colocando as idéias de cada elemento. **De sentar e discutir essas idéias, de cada um apresentar suas avaliações e a cada aula a gente organiza isso** em um texto por escrito que é para

poder incentivar, a estimular a produção escrita também. (Professora Vera, excerto da entrevista, 25/7/2007)

Grupo cooperativo é o que, nosso contrato pedagógico coletivo [...] adoto a metodologia dos grupos cooperativos, que é **justamente para fazer essa cooperação, essa co-responsabilidade na sala.** (Professora Osana, excerto da entrevista, 7/8/2007)

Quando eu trabalho com a avaliação junto com os alunos eu estou me avaliando também. (Professora Tina, excerto da entrevista, 1/8/2007)

[Grifos meus]

Diálogo

A categoria diálogo surgiu da idéia de compartilhamento, solidariedade. Envolve a avaliação como aprendizagem, como um diálogo colaborativo. Nesse aspecto, além do desenvolvimento da metacognição, o diálogo é o “momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (SHOR e FREIRE, 2001, p.123).

Essa categoria ficou bem expressa quando a futura pedagoga, K.V.A.F., da UCB, escreveu “Aprender a respeitar a opinião do outro. Aprender a ouvir. Compreender que o trabalho é realizado em conjunto”. O diálogo na avaliação implica o cuidado de querer saber o que o outro pensa e compreende, significa partilhar o poder da fala e do tempo/espaço escolar. Para Hoffmann (1998, p.120), o diálogo “é perguntar e ouvir respostas; dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento e nas diferentes áreas do saber”.

O diálogo leva a embates, à ampliação das aprendizagens, à revelação de compreensões, à busca, à curiosidade. O diálogo no sentido freireano não é unificador e nem muito menos um marcador de poder no sentido de submissão. Significa o poder no sentido de oportunidade de falar, escrever e comunicar visões de mundos diferentes. Significa buscar a ampliação da compreensão por meio dos referenciais que estão naquele momento servindo de base à construção de conhecimento social-acadêmico. A avaliação, nesse sentido, pode ser semelhante à comunicação: “a necessária busca do outro para ser si-mesmo define a comunicação como razão de ser. É assim que ela é essencialmente encontro” (PERUZZOLO, 2006, p.86).

O diálogo não é uma técnica pedagógica, mas sim o posicionamento do professor e sua compreensão da possibilidade de interação com os estudantes e com o conteúdo. Assim, a relação professor e estudantes é mais que afetiva, é principalmente social e

político-pedagógica. É comunicação democrática, que invalida as relações dominantes e reduz a obscuridade (VEIGA, 2006, p. 106).

Na 2ª Fase, uma professora da UnB e outra da UCB expressaram esse movimento ao dizer:

E o conflito na sala tem sido muito grande. Conflito de idéias. Gritantes. E eu tenho mediado os conflitos e assim, procurado também fazer uma vigilância epistemológica comigo de não ser radical. De compreender as idéias e de mostrar que, dentro do [tema], nós temos grupos que têm uma concepção epistemológica totalmente diferente. Então, eu apresento os campos e deixo os alunos mais livres e isso cria debate. (Professora Sonja, excerto da entrevista, 21/6/2007)

Você tem que respeitar a individualidade e valorizar o coletivo. [...] É muita falação, minha aula tem muita... provoço muita, muita conversa. [...]Se eu percebo alguma diferença, começo a trabalhar, sabe? Sou muito atenta às relações. Se eu perceber que algo não vai bem, eu trabalho por baixo para aquilo aparecer. (Professora Helen, excerto da entrevista, 1/8/2007)

O diálogo na avaliação, compreendido como socialização, como colaboração, como coletividade em ação coloca “[...] em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos deformam” (FREIRE, 2001a, p.69).

As palavras da possível formanda, C.D.C.V., da UnB, refletem o diálogo como socialização ao dizer que a avaliação implementada por um dos professores significados por ela “Ampliou os meus ideais, perspectivas de uma excelente visão de educação, mudanças na área da educação, solidariedade, cumplicidade, criação, afetividade, ouvir o outro e compartilhar de novas idéias”. O que me faz inferir que uma avaliação provocativa do diálogo colaborativo mobiliza a produção de sentido que é “responsável por vínculos contraditórios, mas autênticos, e que crescem no diálogo” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 23).

Profissionalismo

A categoria profissionalismo surgiu no momento em que os possíveis formandos destacaram a importância da avaliação baseados na coerência do discurso e da prática dos professores. Veiga (2005, p. 27) entende por profissionalismo as “características e capacidades específicas da profissão” importantes para que o profissional desempenhe seu trabalho condignamente, de maneira responsável.

O profissionalismo compreende o conjunto de conhecimentos técnico-instrumentais, epistemológicos do professor. Sua atuação ética se expressa por meio de valores, atitudes e respeito às subjetividades. O profissionalismo é percebido principalmente quando o

professor exerce a docência, isto é, quando organiza e coordena o trabalho pedagógico com os estudantes (VEIGA, 2005).

Como a docência é o lugar privilegiado para a expressão do profissionalismo, é importante destacar que essa categoria também envolve a criatividade do professor para desenvolver: o currículo, a autonomia de pensamento, a criticidade, a humildade, a sensibilidade relacional e a capacidade comunicativa na avaliação.

Processualidade

O cotidiano da avaliação como possibilidade de diálogo colaborativo e de melhoria das aprendizagens indica que a processualidade, no âmbito da avaliação, tem a função de fazer com que todos os sujeitos envolvidos avancem na sucessão de estudos e que a melhoria da aprendizagem é o objetivo da intervenção pedagógica. Envolve a ruptura do ritual e do isolamento cognitivo do exame porque permite o desenvolvimento solidário da intelectualidade e da afetividade do sujeito.

Essa categoria supõe o re-olhar das produções construídas, como possibilidade de ampliação e de melhoria da compreensão daquilo que se aprende. Implica também uma reorganização do espaço/tempo de formação porque desenvolver a processualidade na avaliação pode ser o início de novos rumos para a organização do trabalho pedagógico mais consciente, mais fundamentada.

São palavras chaves da processualidade: socialização, construção diária, reflexividade, revisitação, ampliação, possibilidade, acompanhamento.

Caráter prático-teórico

O caráter prático-teórico da avaliação, como eixo de formação do profissional crítico, significa transformar a avaliação em aprendizagem, de modo que “o compromisso central dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de solução” (SAUL, 1995, p.61). Como afirmou o professor Roger, um dos organizadores do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da FE-UnB

Essa questão da prática é uma questão fundamental. Acho que uma revolução epistemológica, não vê a teoria/prática, mas o prático-teórico, que só aparece no Projeto de Pedagogia, você vai encontrar lá essa expressão. O prático-teórico porque nós temos um “platonismo” tenaz. “Ah! Sem a teoria ninguém vê nada”. Não! A prática é o lugar da invenção, da criação. (Professor Roger, Entrevista Narrativa, 5/6/2007)

A categoria prático-teórico, como dimensão da avaliação, integra a consecução da vivência de práticas docentes. Isto é, a avaliação é parte integrante da epistemologia do trabalho docente, que como uma categoria nova no que se refere à avaliação, merece destaque porque por seu intermédio o futuro pedagogo é colocado em contato direto com a realidade do trabalho pedagógico de relação, interação, intervenção e mediação com sujeitos de aprendizagem reais, nas escolas ou comunidades. Ao mesmo tempo em que se fundamenta, o futuro pedagogo age na aprendizagem dele mesmo e de alguém.

Essa categoria também incide na resignificação do aprendizado do futuro pedagogo que, ao entrar em contato com a aprendizagem do outro, apercebe-se de suas próprias possibilidades e limitações conceituais e metodológicas, o que o deixa atento para como proceder para transformar as suas limitações conceituais e as do sujeito que acompanha em possibilidade de promoção das aprendizagens: a sua, como pedagogo, e as do outro.

Embasada na Epistemologia Qualitativa de González Rey, antes do término da 1ª Fase, tomei o cuidado de anunciar para os interlocutores o resultado de pesquisa que me levou à 2ª Fase (Apêndice 3).

3.4 Os professores significados – interlocutores da 2ª FASE

“O sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade [...] o outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro, carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o seu desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2004b, pp. 21-22).

A partir das informações obtidas por intermédio do questionário na 1ª e 2ª Fases da pesquisa, foram entrevistados sete professores da UnB e oito professores da UCB, destacados pelos estudantes com os quais vivenciaram uma avaliação em que puderam comunicar suas aprendizagens.

Os possíveis formandos da UnB significaram 70 professores, sendo que destes, 34 professores foram significados por um estudante; 19 professores, por dois; 3 professores, por três; 3 professores, por quatro; 2 professores, por cinco; 2 professoras, por seis; 1 professora, por sete; 1 professora, por oito; 3 professores, por nove; 1 professora, por dez e 1 professor, por dezoito.

Na UCB, os possíveis formandos significaram 22 professores, sendo que destes, 14 foram significados por um estudante; 1 professora, por dois; 3 professoras, por três; 2 professores, por quatro; 1 professora, por seis e 1 professora, por oito.

Para a 2ª Fase de pesquisa, considerei o corte de 10% nas significações, isto é, a entrevista narrativa foi feita com o professor significado por, no mínimo, sete possíveis formandos na UnB e na UCB, a entrevista narrativa foi feita com o professor significado por, no mínimo, dois possíveis formandos.

Por que a avaliação implementada pelos professores fora importante para os possíveis formandos?

Conforme explicitarei anteriormente, na análise das considerações feitas pelos estudantes da UnB, cinco categorias apareceram nos procedimentos das avaliações implementadas pelos professores, embora seus instrumentos fossem diferenciados. Foram elas: protagonismo; diálogo, profissionalismo, processualidade e o caráter prático-teórico da avaliação. Essa última categoria foi fortemente marcada na prática/instrumento/procedimento de um professor da UnB e duas professoras da UCB, como mais à frente destacarei.

Na 2ª Fase da pesquisa, estabeleci o diálogo com os professores significados pelos estudantes por intermédio da entrevista narrativa. Os professores da UnB foram entrevistados no mês de junho de 2007 e os professores da UCB nos meses de julho e agosto do mesmo ano.

Além de analisar o processo comunicacional manifestado por meio das práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação dos professores reconhecidos pelos estudantes, procurei estabelecer a correlação entre a prática profissional de cada um dos professores e a avaliação que implementaram.

A entrevista narrativa buscou três episódios da trajetória dos professores: como se constituiu professor; porque professor do curso de Pedagogia; como compreende e implementa a avaliação. As entrevistas duraram de 14 minutos a 2 horas. Fato que me chamou atenção porque os professores mais antigos na profissão traçaram sua trajetória desde a infância. Os mais novos se limitaram a falar, no máximo, do ensino médio para frente. Foram, no total, 9h de entrevistas na UnB e 6h14min na UCB, perfazendo um total de 15h14min de entrevistas degavadas.

A entrevista narrativa é uma técnica que recebeu esse nome devido a palavra latina *narrare*, relatar, contar história. Sua importância no contexto dessa pesquisa se deu porque, conforme Bauer e Gaskell, (2002): toda experiência humana pode ser expressa na forma de narrativa; contar história implica estados intencionais, que confrontam e registram a vida; a narrativa exige pensamento-ação; é uma técnica da pesquisa qualitativa.

Por intermédio da memória ativada pela entrevista narrativa, os interlocutores puderam reconstruir suas trajetórias, organizarem e comunicarem suas produções de

sentido de maneira a movimentar suas ações atuais. Relembrar e organizar as idéias para relatar é uma forma de comunicação, ao mesmo tempo, social e individual porque o entrevistado fala com/para o entrevistador, mas fala para si próprio também.

Como bem afirmou Bosi (2003, p.61), eu, a pesquisadora, e os professores narradores, interlocutores da 2ª Fase da pesquisa, pudemos “participar de uma aventura comum” e provar, no final, “um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar [...]”. Esses professores deixaram marcas importantes na formação dos pedagogos que com eles tiveram a oportunidade de construir conhecimentos e, por isso, mais uma vez embasada na Epistemologia Qualitativa de González Rey, ao final das entrevistas, mostrei para cada um dos professores o que os possíveis formandos, interlocutores de 1ª Fase de pesquisa, escreveram sobre eles.

3.4.1 Quem são esses professores?

Dos sete professores da UnB³⁵, cinco são doutores, um era especialista e uma era doutoranda. Na UCB, sete são mestres e uma é doutoranda. A situação funcional dos professores da UnB, em 2007, era assim constituída: um professor cedido da SEDF; duas efetivas de outras universidades federais e quatro do quadro efetivo da FE-UnB. Na UCB, seis professores possuíam dedicação integral e duas eram horistas.³⁶

³⁵ Aqui é importante ressaltar as configurações subjetivas da FE-UnB. Para ter acesso aos dados funcionais dos professores fui aos três departamentos da FE (MTC, PAD e TFE). Em um, fui atendida prontamente e saí de lá com a lista de professores e situação profissional, no outro esperei 40 minutos em pé, para o funcionário me dizer que não achou esses dados e que eu voltasse outro dia. No outro, tive que entregar o pedido por escrito e aguardar 15 dias para buscá-lo. O interessante é que os três Departamentos estão todos localizados no mesmo prédio e são, inclusive, salas contíguas

³⁶ Na UCB, a diretora do curso de Pedagogia, à época, forneceu-me os dados, Ao final do 2º semestre de 2007, uma professora significada, que era horista, foi demitida da Instituição.

Quadro 12 – Professores significados UnB³⁷

Nº	Professor(a)	Quantidade de indicações	Procedimentos Instrumentos	Situação funcional
1	Roger	18 = 24%	Diário de Bordo Seminários e registros de aulas Discussões e leituras Participação Dossiê Conselho de classe Trabalho em grupo e individual Roda de conversa Auto-avaliação Discussões sobre o vivido nas escolas Trabalhos e conversas informais	Do quadro
2	Sonja	10 = 14%	Trabalho em grupo Apresentação de projeto de pesquisa e prática de projeto Pesquisa de campo Debate Comunicação científica.	UFAM
3	Alberto	9 = 12%	Jogo matemático Construção diária do caderno DOSSIÊ; Trabalho de acompanhamento de uma criança Portfólio Avaliação processual Relatório Conversas Mediação em classe (E.C. 304 Norte)	Do quadro
4	Igna	9 = 12%	Portfólio; auto-avaliação	Do quadro
5	Amado	9 = 12%	Os alunos podiam escolher como seria a apresentação do trabalho final. (Música, poesia, pintura etc) Oficinas vivenciais (aulas práticas) Produção textual (escrita) A avaliação ocorre considerando vários aspectos, entre eles, as contribuições pessoais Apresentações de temas pré-selecionados	SEDF

³⁷ Na terceira coluna estão os procedimentos/instrumentos indicados pelos possíveis formandos, 1º semestre de 2007 da UnB e confirmados pelos professores.

Nº	Professor(a)	Quantidade de indicações	Procedimentos Instrumentos	Situação funcional
6	Teca	8 =11%	Seminários Elaboração de texto final a partir das discussões em sala Questionários sobre os textos e filmes Prova Trabalho em grupo	UFRR
7	Amália	7= 10%	Seminário Resenha Prova Ensaio Representação de texto por meio de apresentação em grupo Resenha oral	Do quadro

Quadro 13 – Professores significados UCB.³⁸

Nº	Professor(a)	Quantidade de indicações	Procedimentos Instrumentos	Situação funcional
1	Eliz	8 = 40%	Oficinas Resenhas/debates Trabalho de campo Produções individuais Trabalhos práticos, visitas às escolas Plano de ação e prova	Integral
2	Élia	6= 30%	Portfólio Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (Avaliação) Produção de texto Prova Brainstorming Seminário Registro reflexivo	Horista Saiu da instituição em julho de 2007.
3	Diva	4 = 20%	Seminários/Painel Produções individuais Resenha Memória de aula Coordenação de aula	Integral
4	Ric	4 = 20%	Provas Espaço para nos avaliar e serem avaliados	Integral

³⁸ Na terceira coluna estão os procedimentos/instrumentos indicados pelos possíveis formandos, 1º semestre de 2007 da UCB e confirmados pelos professores. Em vermelho, estão os procedimentos/instrumentos acrescentados pelos professores, quando da entrevista narrativa.

Nº	Professor(a)	Quantidade de indicações	Procedimentos Instrumentos	Situação funcional
			Elaboração de trabalhos escritos Fichamento, plano de aprendizagem, registro reflexivo	
5	Vera	3 = 15%	Através do TCC, Resenhas e discussão em sala Seminário e participativo Prova, portfólio, auto-avaliação	Horista
6	Osana	3 = 15%	Pesquisa de campo Seminário Trabalhos Entrevista	Integral
7	Helen	3 = 15%	Seminário e prova Com trabalhos referentes à OE, perguntas como se tivéssemos atuando. Discursiva (sempre) Líamos os textos e, depois, tirávamos as conclusões. Resenha	Integral
8	Tina	2 = 10%	Trabalhos escritos Dinâmicas Memória de aula Atividades	Integral

Embora trabalho não seja a categoria central de análise desta tese, é importante acrescentar uma breve reflexão sobre ela.

Em sentido amplo, trabalho se relaciona à forma como o ser humano interage com a natureza para modificá-la, produzir conhecimento e, conseqüentemente, transformar-se.

Ao longo da historicidade humana, o trabalho adquiriu características específicas e, no momento em que vivemos, o trabalho é definido por seu caráter assalariado, alienado, de maneira que as formas de organização das instituições de educação mantêm ligação com a organização social (FREITAS, 2001, p. 97-99), de maneira que as possibilidades de organização do trabalho pedagógico, isto é, o tempo que o professor tem disponível, remunerado e reconhecido institucionalmente para planejar sua ação educativo-pedagógica, inclusive a avaliação, pode ser um fator que contribuiu para que os professores significados pelos possíveis formandos implementassem avaliações que foram promotoras de diálogo colaborativo.

Todos os professores significados da FE-UnB tinham dedicação exclusiva, o que, provavelmente, deu-lhes mais tempo para organizar o trabalho pedagógico proposto. No curso de Pedagogia da UCB, os professores apresentavam também um tempo ampliado de

dedicação à Universidade, embora esse tempo/trabalho seja diferenciado do da universidade pública³⁹. Mesmo assim, a questão da integralidade de horário pode ter sido fator preponderante para o trabalho pedagógico desenvolvido, incluindo a avaliação, para que esses professores fossem significados pelos possíveis formandos.

3.4.2 O ser professor

No processo de construção do profissionalismo “cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*” (NÓVOA, 2000, p. 15).

Durante a entrevista, os professores reconstituíram sua trajetória profissional até chegarem ao curso de Pedagogia. As narrativas me trouxeram a oportunidade de compreender como professores com formações tão variadas confluíram para o curso de Pedagogia.

Para apresentar as trajetórias desses professores, utilizei o recurso denominado árvores de associação (SPINK e LIMA, 2000, p. 114) por permitir a visualização do fluxo das idéias de um contexto dialógico. As linhas tracejadas são apenas o indicador do desenrolar do fluxo das idéias que podem ter aparecido na entrevista narrativa não na ordem apresentada, porque falar de si não implica um discurso histórico linear visto que “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2006, p.55). Idéias que puxam outras, por vezes sem o encadeamento sucessivo temporal, mas com o encadeamento de sentido.

O professor Roger-UnB: o trabalho com jovens adolescentes e o encontro com a Pedagogia de Freinet

Ser professor ----- cursos da CAVES, pensados pelo Lauro de Oliveira Lima ----- Paulo Freire e Freinet ----
 ---- essa formação pedagógica me acompanhou ----- trabalhei à noite, na Católica, no Curso de Pedagogia ----
 --- acabei vindo para a Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia, no PAD ----- meu caminho é todo Pedagogia e eu fui levando a vida.

A professora Sonia-UnB: seu encontro com a alfabetização e movimentos sociais

Eu fiz o colégio Normal ----- minha primeira experiência foi com a prefeitura de interior de Minas ----- trabalhar com alfabetização ----- Queria ter feito Pedagogia ----- fui professora de História durante 15 anos, de 1ª a 4ª série, de Estudos Sociais, de 5ª a 8ª, História mesmo, depois, ensino médio, cursinho ----- Em Manaus, passei no concurso da universidade lá e fui fazer um trabalho de discussão de educação diferenciada para os índios, de alfabetização na área indígena ----- acompanhei um trabalho político de formação de professores na questão indígena, na discussão indígena ----- continuei dando aula de formação na universidade ----- Eu poderia ter ido para as Ciências Sociais, mas todo o meu trabalho era uma Sociologia ligada ao campo formativo ----- Nós somos educadores, mas eu não tinha formação em Pedagogia. Então, eu tive que me inteirar de toda a discussão das Diretrizes.

³⁹ Na universidade pública, o professor efetivo tem contrato de dedicação exclusiva. Na UCB, o professor tem um contrato de 40 horas semanais.

O professor Alberto-UnB: a vivência familiar e o jovem tornado-se professor dos colegas

Desde pequeno ----- 9 anos, 8, 9, 10 anos ----- minha mãe saía para dar aula, eu dizia o que tinha de ter no almoço, o que tinha que comprar “o do dia”. E tinha, então, depois, que prestar conta. E ficava na minha mão ---- 5ª a 8ª e ensino médio, eu era muito procurado pelos colegas ----- eu tinha o hábito de marcar grupo de estudos e até colegas que estudavam em outras escolas, vizinhos, e eu ajudava porque eu tinha muita facilidade - ----- para minha manutenção dentro da universidade pública eu comecei a dar aula ----- fui tomando consciência de que era por aí o meu caminho, o meu perfil profissional ----- Eu sempre amei muito mais trabalhar com os professores, com formação da Escola Normal ou Pedagogia do que os licenciados porque há uma espécie de humildade epistemológica do pedagogo e da normalista de assumir que não sabem coisas e que precisam saber.

A professora Teca-UnB: criança e universitária com propensão à docência

Eu sou caçula mesmo, temporã ----- eu ficava muito só ----- eu brincava muito com bonecas e dava muitas aulas para as bonecas ----- todas as bonecas tinham lápis, caderno ----- Eu me envolvi no movimento estudantil, na época, na década de (19)70, o movimento estudantil ainda era forte, presente ----- a gente fazia uma recepção aos calouros ----- tinha um trote que a gente combinava com os professores ----- eu entraria na sala como se fosse professora e trabalharia com eles os conteúdos e tal, o conteúdo da aula ----- depois, então, eu me apresentava como estudante, colega e representando o CA e fazia, então, a proposta do centro acadêmico ----- E isso ficou ----- já tem essa história da infância, já tem essa história da graduação ----- Eu me formei em (19)81 ----- eu recebi um convite para ser professora da Universidade Federal do Piauí, no curso de Pedagogia que eram aqueles cursos modulares, que era para a formação do professor ----- fui ser professora das minhas professoras de infância ----- entrei no serviço público em (19)92. Estou no serviço público como professora universitária até hoje ----- eu trabalho com a formação de professores, eu vejo que esse é o caminho, eu tenho isso com muita clareza, o melhor caminho, se quero fazer algum tipo de mudança de transformação, é aqui.

A professora Amália-UnB: sua experiência como discente e docente no ensino público

Eu entrei na escola com seis anos ----- eu estudei nessa escolinha rural ----- mudamos para a cidade ----- fiz a trajetória normal na escola pública e a partir da 7ª série, eu comecei a estudar de noite ----- Eu me lembro que eu lia muito ----- estudava muito sozinha ----- Via na televisão um programa que se chamava Vestibulando ----- fiz minha trajetória toda de noite, porque, quando eu comecei a estudar de noite, eu também comecei a trabalhar ----- No meu último ano de faculdade, eu já estava trabalhando com o estágio, eu já estava trabalhando como professora. Eu acho um pouco pela forma como o curso de licenciatura nos foi conduzindo, logo me levou para a sala de aula. Então, me levou para o magistério ----- E fui dar aula em Presidente Prudente e lá fiquei é... mais 10 anos ----- Quando eu saio da Rede Estadual Paulista, presto outro concurso -- -- comecei a dar aula na universidade ----- entrei no curso de Pedagogia, porque quando eu prestei o concurso, e respondendo já a sua segunda pergunta “como é que eu chego a ser professora do curso de Pedagogia” ----- Daí o meu encontro com a Pedagogia ----- eu trago uma experiência de sala de aula da escola básica ----- Para dar aula no ensino superior, eu já dei aula na escola básica.

A professora Igna-UnB: pedagoga, e seu percurso como normalista e pedagoga

Eu sou normalista da primeira turma a concluir o ensino normal inteiro em Brasília ----- Desde que eu comecei a trabalhar, a minha preocupação muito grande era fazer com que todos os alunos aprendessem ----- Fui para a Escola Classe 107 Sul ----- Desde que eu comecei a trabalhar, a minha preocupação muito grande era fazer com que todos os alunos aprendessem ----- ninguém ficasse para trás ----- aqueles que eu percebia que não estavam acompanhando o trabalho, eu pedia a eles um caderninho a parte para eu desenvolver atividades paralelas. Normalista, pedagoga, eu queria trabalhar no curso de Pedagogia para contribuir com a formação de educadores.

O professor Amado-UnB: a criança “modelo” que indagava sobre o mundo

[Por] ter sido um menino muito reprimido ----- canalizei mais para a leitura ----- Acho que tem esse componente aí muito forte e acabou que eu fui já desenvolvendo esse gosto pela leitura, pelo estudo----- eu acho que essa gênese de ser professor tem a ver com isso e tem a ver com o rótulo que a escola e a comunidade - ----- eu era o bom menino, um menino inteligente ----- Que não podia fazer bagunça e, de fato, eu não fazia - ----- algo que me marcou muito foram alguns professores, no caso de 5ª a 8ª série, praticamente a professora de História que tinha uma relação de afeto ----- o movimento estudantil, as viagens, os namoros, os debates no restaurante universitário, nas assembléias ----- eu acho que o professor vem de toda essa trajetória ----- por outro lado, assim, uma pessoa preocupada com o contexto social e histórico ----- a educação é/era o canal em que a gente tinha de dizer as coisas de, quem sabe, dar uma contribuição.

O professor Ric-UCB: do jovem engajado no movimento estudantil ao pedagogo

Eu acho que me constituí professor assim ----- quando eu estava na escola de 2º grau, no ensino médio de hoje, eu era assessor da Pastoral do Movimento Estudantil, mas com a função de assessoria ----- Essa função de assessoria que eu acho que me aproxima do universo da Pedagogia ----- eu era obrigado a estar comunicando questões que antes eu comunicava como militante, mas agora como um assessor ----- Essa preocupação com formação, com estruturação de curso, essas coisas dentro do movimento da Pastoral foram me antenando, me trazendo para um campo que, naquele momento, eu não tinha clareza disso, mas que hoje eu acho que era o campo pedagógico ----- A minha experiência em docência, ela foi em (19)92, no Colégio Dom Bosco, aqui de Brasília mesmo ----- Eu trabalhei com turmas de 5ª a 8ª séries ----- durante uns dez anos, trabalhando com a educação popular ----- marcante essa presença de Paulo Freire na minha trajetória ----- entrei definitivamente no curso de Pedagogia devido essa minha trajetória ----- Eu acho que descobri a Pedagogia fora do curso ----- eu não me vejo em outra área que não seja formação.

A professora Vera-UCB: o teatro como espaço pedagógico de aprendizagem

Eu me constituí professora----- eu sempre gostei muito de trabalhar com essa área de ensino, de pesquisa e de compartilhar conhecimentos. Sempre gostei muito, mas eu não pensei, inicialmente, em licenciatura -----Eu gostava muito de escrever, eu gostava muito de ler e eu fiz Letras e nas metodologias, eu me descobri professora ----- eu me descobri nas disciplinas de Teoria e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, da Literatura que eu gostava de fazer isso -----no período que eu fiz a Faculdade de Letras, eu trabalhei com teatro universitário. Então, nós montamos vários espetáculos clássicos da literatura -----eu me constituí como professora-pesquisadora, desde essa época de graduação ----- sempre utilizei o teatro nessa atividade e proporcionar uma interação, uma atividade para as pessoas participarem dos processos de aquisição do conhecimento, facilitava muito para a gente.

A professora Helen-UCB: pedagoga, e a criança-professora

Eu penso que nasci com esse dom, desde pequena ----- Eu nasci e fui criada em fazenda ----- eu arrumava os caixotes como se fossem carteiras e convidava as coleguinhas e ali dava aulas para elas. Pequeninha! ----- Toda a vida eu gostava de brincar de ser professora -----fiz o curso normal porque eu queria ser normalista ---- com um método de ensinar a leitura eu criei intuitivamente e nunca registrei. Que seria hoje a educação contextualizada. Eu não gostava das cartilhas, eu criei uma cartinha com os nomes das pessoas do lugar, com as palavras-chave, sem conhecer Paulo Freire e nem nada. Eu criei intuitivamente ----- eu penso que já nasci professora e gosto do que faço e se tivesse que começar, começaria tudo de novo ----- ampliei a minha formação na Pedagogia ----- Eu fui lecionar... desenvolver cursos de Relações Humanas, no SENAC, de Juiz de Fora----- Fiz minha carreira todinha aqui dedicada à Católica----- no auge da Pedagogia aqui muito cheia, com muitas habilitações, trabalhei muito aqui, mas nunca deixei a sala de aula ----- Não arredo o pé da sala de aula ----- esse vínculo é que te mantém professor.

A professora Tina-UCB: pedagoga, e sua descoberta da Pedagogia

Quando eu fui para o vestibular foi que eu me dei conta do que eu precisava ----- Bom, aí eu perguntei “E agora? E daí? O que eu vou escolher?” ----- O processo mesmo de construção profissional, de escolha profissional foi meio naquele momento ----- e comecei a trabalhar em uma área que não é a área tradicional da Pedagogia. Eu comecei a trabalhar com Recursos Humanos, Treinamento, com capacitação ----- Que profissional a gente está formando? Que jovem é esse que entra para a universidade e não sabe o que quer fazer e que pula de curso em curso, sem se identificar ou que, de repente fica num só porque já começou a pagar?----- A possibilidade de você estar contribuindo para essas questões que eu achava que a gente precisava estar atento. Então, discutir isso, do ponto de vista da formação do pedagogo ----- como é que eu enquanto pedagoga vejo a situação da Pedagogia, das escolas e da Educação ----- poder trabalhar isso na formação de professores, na formação de outros pedagogos----- Eu acho que é onde a gente consegue, de fato, mudar um pouco ou transformar um pouco essa realidade a partir da formação mesmo desses profissionais que vão aí iniciar o mercado ----- hoje eu não penso outra coisa que não ser professora. E no curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas.

A professora Élia-UCB: pedagoga, e sua preocupação com a formação de professores alfabetizadores no DF

Fiz o curso de Pedagogia, na minha formação, por acaso ----- Eu ia fazer Decoração de Interiores, mas por uma série de questões familiares -----o curso que mais se aproximava assim, das questões que eu gostava também, Psicologia, à época, o que tinha ao meu alcance era a Pedagogia ----- fui fazer Pedagogia e cheguei lá e me apaixonei pelo curso ----- lá em Ceilândia eu tive a oportunidade de trabalhar com professores que trabalhavam na área de alfabetização ----- o índice de reprovação em alfabetização era em torno de 50, 60% e isso me incomodava muito como orientadora educacional----- Então, junto com a chefia, elaborei um projeto onde eu trabalhava junto com o professor nas questões ligadas aos procedimentos metodológicos da alfabetização e a avaliação ----- fomos buscando e conseguimos assim um bom resultado ----- acabei no cargo de Sub-secretária [de educação da SEEDF] e fui trabalhar também nessa área e, concomitante, no curso de Pedagogia, porque, mesmo sub-secretária, eu não abandonei o curso, as aulas ----- A visão que nós temos é diferenciada do professor que só está no ensino superior e do que só está na educação básica. Eu me sinto privilegiada como profissional porque tive essa oportunidade.

A professora Eliz-UCB, pedagoga, e a descoberta da profissão professora

Sou pedagoga e trabalho na Universidade há dezessete anos ---- minha trajetória na Universidade é um pouco diferente. Eu entrei há dezessete anos, porque precisava trabalhar. Eu já tinha me formado, mas não tinha a experiência da docência, não tinha o Normal ----- eu comecei a trabalhar como auxiliar administrativo. Eu já tinha feito Pedagogia na UDF e fui... com habilitação em magistério, matérias pedagógicas, o segundo grau antigo, mas sempre trabalhei em função administrativa ----- surgiu uma vaga no SOAPPE, Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico ----- eu fui tendo a certeza com o serviço no SOAPPE e com a sala de aula ----- eu fui percebendo “Gente, mas é isso mesmo”. Eu fui confirmando a minha escolha ----- Então, inicialmente, eu comecei a trabalhar disciplinas ----- Mas o contato com os alunos vai confirmando ---- A gente vê que a área de Educação é uma área que está sempre em conflito, as questões... a falta de valorização do profissional.

A professora Osana-UCB: normalista e pedagoga com a experiência em alfabetização de adultos e no campus avançado da UnB

Eu fiz o curso Normal -----Na época, eu não sabia por que estava fazendo não, mas o destino sabia ----- as jovens pobres faziam o curso para entrar no mercado de trabalho. Depois que eu soube disso. Então, eu fiz o magistério na Escola Normal Nossa Senhora de Fátima, aqui em Brasília ----- Eu acho que aos dezesseis anos eu trabalhei com o método Paulo Freire. Eu nem sabia o que era. Mas aí, estavam precisando ----- a Escola Nossa Senhora de Fátima tinha o regime de internato assim, especial, para algumas meninas que a família pedia e eu era uma dessas meninas ----- lá, à noite, eles trabalhavam com Jovens e Adultos ----- e aí, eu ajudava, à noite, a dar aula. Eu ia ajudar, quando eu vi, eu estava lá no meio daquele povo ensinando e dando aula e a professora faltava e eu substituí, nem sabia quem era Paulo Freire e muito menos que aquilo era o método, mas estava lá ----- fui lecionar, depois, acho que fui para outros lugares e fui fazendo curso e fui para outro emprego ----- fui para a rede pública, dei aula na rede pública do DF durante quatro anos ----- passei no vestibular da UnB, para Pedagogia. ----- Eu disse “vou lá fazer Pedagogia, que é um curso menos concorrido que eu não vou tirar a vaga de ninguém. Aí, eu passei [...] Me matriculei, fui lá e fiz ----- Ainda estava na UnB, fazendo a Pedagogia e arrumei um trabalho na Caixa, num setor que o funcionário podia ir à noite. Aí, trabalhava à noite na Caixa e fazia Pedagogia durante o dia ----- Até que um dia eu comecei a fazer uns trabalhos pelo *campus* avançado que a UnB tinha em Mato Grosso ----- eu fui com a equipe de várias áreas: Arquitetura, Educação Física, Engenharia Agrônômica e não sei mais o que e nós fomos e eles precisavam de uma pessoa, um aluno da Pedagogia para coordenar e eu fui ----- De lá para cá, não larguei mais ----- Larguei a Caixa, larguei o MEC, larguei tudo e, então, acho que fui me fazendo professora assim.

A professora Diva-UCB: normalista e pedagoga - da Matemática à Pedagogia

Eu sou de uma família em que quase todo mundo é professor ----- as quatro [irmãs] são professoras, somos duas pedagogas, uma literata e uma bióloga professora ----- minha mãe, embora só tenha até a 4ª série, também exerceu a função no MOBREAL, na cidadezinha onde a gente morava, no interior de Pernambuco----- Depois que eu concluí o ensino médio, com dezesseis anos, eu entrei para fazer o curso de Matemática, licenciatura em Matemática, porque eu imaginava que o que eu queria para a minha vida era ser professora de Matemática ----- Fiz um ano de curso e comecei a dar aulas em uma escola e era muito precária a condição. A condição da educação do Nordeste é muito precária. Então, quando os estudantes entram na faculdade, eles não esperam nada. Você já pode assumir contrato temporário ----- Eu fui dar aula... era muito nova ainda, mas eles permitiram e eu comecei a fazer algumas substituições, já no ensino médio, na área de Matemática e Ciências ----- eu também sou normalista, formada no Curso Normal de nível médio ----- em função desse curso, eu dava aulas no Ensino Fundamental ----- Em 1993, meus pais vieram para cá, me encantei com as oportunidades, muitas faculdades e a proximidade dos cursos ----- resolvi fazer um novo vestibular ----- resolvi fazer para a Pedagogia ----- eu dava aula numa escolinha particular, de Educação Infantil, quando eu passei no vestibular, e tive que largar a escolinha. [...] fiz o mestrado em dois anos ----- surgiu uma vaga na Pedagogia, assim que eu concluí fiquei sabendo que tinha surgido uma vaga, mandei o currículo, me chamaram para um prova didática, fiz a prova, eles me selecionaram.

Dessa forma, pela construção e reconstituição - memória de sua história, “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 2005, p. 39).

Após a análise das entrevistas, considerei que significar um professor expressa o sentido de traduzir a participação deste na constituição do outro. Muito mais do que presença, um professor significado pelo estudante é aquele que se fez no encontro, no diálogo, na maneira de reconhecer o outro em sua importância e, por isso, ter o professor em consideração é uma deferência por sua capacidade de ser substantivamente ser.

A configuração substantiva de *ser professor* sugere a narração da trajetória de como esses professores chegaram à docência na Pedagogia, especificamente. Essa trajetória narrada aponta algumas pistas: há uma identificação dos professores com o curso; para a maioria há uma história anterior, seja na infância, na juventude, seja no início da profissão que os colocaram em contato com a aprendizagem-ensino de crianças e/ou jovens; algumas professoras se descobriram professoras no percurso da formação para a profissão de pedagogas; há a expressão do gosto pelo que fazem e, embora as trajetórias constituídas sejam diferenciadas, evidenciei que esses professores tinham interesse em trabalhar com a formação de professores e que concebiam o espaço de formação como lugar de reflexão e análise não somente acadêmica, mas também social. Todos os professores da UnB trabalharam com a educação básica. Já quase totalidade de professores da UCB são pedagogos, o que me permite inferir sobre a importância dessas experiências para o trabalho com a formação de pedagogos.

O formador de pedagogos que possui a experiência da docência na educação básica a coloca a serviço do outro, o pedagogo em formação, porque conhecer certos aspectos do que se pratica na educação básica poderá ser uma variável qualificadora de sua docência universitária e do diálogo colaborativo que poderá constituir na sala de aula e na avaliação que pratica.

Além disso, o professor universitário, que possui formação em Pedagogia poderá acrescentar maior sentido à formação do pedagogo visto que, talvez, compreenda com mais intensidade a importância da Pedagogia, a ciência da educação, que busca a melhoria dos processos constituintes da organização do trabalho pedagógico, incluindo a avaliação.

Na entrevista narrativa, a memória teve papel duplo: oportunizou aos professores reconstituírem suas trajetórias e refletir sobre suas práticas profissionais.

[...] você sabe que eu nunca escrevi sobre isso? Você vai ser a primeira a escrever. (Professora Amália, excerto da entrevista, 4/6/2007)

Falar sobre isso é muito bom porque eu acho que desde que eu comecei a trabalhar como professora, no ensino de 1º grau, minha preocupação já era com a avaliação. (Professora Igna, excerto da entrevista, 6/6/2007)

Às vezes, eu me questiono, até que ponto a prova não tem [interrupção] A avaliação é um eixo importante e, de repente, você tem uma polarização em relação a avaliação, que é fundamental e que de repente, a avaliação que poderia ser o motor propulsor do processo de aprendizagem, uma motivação, ela acaba aparecendo como um obstáculo. (Professor Alberto, excerto da entrevista, 19/6/2007)

Não sei se os outros professores fazem isso, mas eu estou falando uma coisa que, por falta de oportunidade de compartilhar com os colegas, é a primeira vez que me ocorreu falar sobre isso. Comentar

isso. Agora, fiquei impressionada. Por que ainda não comentei com meus colegas que faço assim? Ou talvez, eles também façam. Eu não sei. (Professora Vera, excerto da entrevista, 25/7/2007)

Você me perguntou como me constituí professora. É muito interessante isso. É bom mexer na própria história. (Professora Helen, excerto da entrevista, 1/8/2007)

“É bom a gente parar um pouco para refletir porque a gente não tem esse espaço em nossa vida tão tumultuada, e, querendo ou não, quando a gente pára, pensa, “puxa vida, será que realmente eu estou fazendo o certo? Onde eu posso estar melhorando também?”. Esse retorno dos estudantes foi importante”. (Professora Diva, excerto da entrevista, 10/7/2007)

Essas falas trouxeram em si dois aspectos importantes que devem ser levados em consideração no trabalho pedagógico das universidades: a necessidade da criação de espaços coletivos para a socialização, análise, reflexão e harmonização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, principalmente relacionados à avaliação e possibilitar aos professores universitários um maior conhecimento da historicidade de cada um. Conhecer o outro, como coordena seu trabalho pedagógico na sala de aula e como propõe a avaliação seria possivelmente um avanço para a formação de professores porque a avaliação da aprendizagem na universidade não pode ser um ato isolado proposto pelos professores ilhados em “suas” disciplinas. Principalmente nos cursos de formação de professores.

É necessário que a avaliação seja compreendida como aprendizagem embasada na autonomia e na colaboração, até para que não aconteçam disfunções como, informalmente, disse-me uma estudante da UnB: “Nesse semestre fiz sete disciplinas e passei por quarenta e quatro instrumentos/procedimentos de avaliação (C.N.S., conversa informal, em 06/12/2007). O que significa “passar” por tantos instrumentos/procedimentos de avaliação? Fazê-los apenas para obter a menção? Fazê-los de maneira comprometida com sua formação/aprendizagem? “Matar” alguma aula para dar conta da avaliação da outra? Os professores universitários conseguem visualizar a formação que propõem em conjunto ou cada um se preocupa apenas com “sua” disciplina e a organização de “seu” trabalho pedagógico?

Mota (2004, p.41-43) discute o fetiche da avaliação, quando esta passa a ser tida como uma “mercadoria-dinheiro (simbolicamente falando) sob a forma de notas ou menções”. Se não há uma intenção/reflexão/análise coletiva sobre a avaliação daqueles que propõem e promovem a formação do professor, a avaliação nos cursos de formação pode estar traspassada pela fetichização, isto é, estar guiada apenas para o alcance de notas ou menções.

3.5 1ª e 2ª Fases, confluência: 3ª Fase

O que posso dizer é que se trata de experiências completamente diversas, nas quais não se pode avaliar o que é melhor ou pior, porque são inavaliáveis, não podem ser valoradas nem comparadas. São experiências distintas e, como tais, é preciso vivê-las distintamente. E como são distintas, umas podem ensinar às outras.

Antonio Faundez (FREIRE; FAUNDEZ, 2002).

A tese se sustentou pela categoria geral parceria avaliação/comunicação e a 3ª fase da pesquisa foi desenvolvida a partir de categorias definidas *a priori* e de categorias *emergentes* (FIORENTINI, LORENZATO, 2006, p. 135), surgidas por meio do processo construtivo-interpretativo da 1ª e da 2ª Fases.

A partir das análises das duas primeiras fases, retomei as categorias *emergentes* que advieram das fases anteriores: profissionalismo, processualidade, protagonismo, diálogo e prático-teórico que deram sentido às avaliações propostas e que se constituíram, em conjunto, como eixo orientador para a escolha dos professores a serem acompanhados na 3ª Fase.

Assim, na 3ª Fase, busquei evidenciar a presença ou não dessas categorias nas práticas/procedimentos de avaliações promovidas e, ao mesmo tempo, indicar quais eram os componentes do processo comunicacional constituído via avaliação, categorizados *a priori*.

Nessa última fase de pesquisa acompanhei o trabalho pedagógico de três professores da UnB e de duas professoras da UCB, significado(a)s pelos possíveis formandos durante o 2º semestre de 2007, e que atenderam às categorias que surgiram no decorrer das fases anteriores de pesquisa; que se mostraram disponíveis à pesquisa desde que não houvesse choque em seus horários de aula.

Devido às configurações subjetivas sociais (institucionais) e pessoais, a interlocução com alguns professores que fariam parte da 3ª Fase não pode acontecer⁴⁰. A reconfiguração da 3ª Fase assim se apresentou:

⁴⁰ Acompanhariam quatro professores na UnB, mas um professor entrou em licença capacitação no 2º semestre de 2007.

Na UCB também iria acompanhar quatro professores durante o 1º semestre de 2008. Porém, uma das professoras significadas não se responsabilizou por disciplina por ser convidada a atuar integralmente na área de ouvidoria da Universidade e um outro professor que seria o interlocutor de pesquisa foi deslocado para o curso Pedagogia virtual. Ainda acompanhei dois encontros deste professor com a turma: de apresentação e organização do acordo pedagógico e o outro para a despedida do professor. Este ainda se colocou à minha disposição para acompanhá-lo na Pedagogia virtual, mas eu disse a ele que isso acarretaria uma mudança/ampliação de referencial sobre educação a distância que, no caso, não fazia parte do meu objeto de estudo no momento.

Quadro 14 - Acompanhamento do(a)s Professore(a)s na 3ª Fase – UnB e UCB

Universidade	Professores	Dia da Semana Turno	Total de horas de observação
U n B 2º semestre 2007	Alberto	Seg/qua Matutino	51h
	Teca	Ter/qui Matutino	56h
	Amália	Ter/qui Noturno	54h
	Total de horas observadas		161 h
U C B 1º semestre 2008	Ric	Sáb Matutino	4 h
	Osana	Qua Noturno	60 h
	Eliz	Sex Noturno	60 h
	Total de horas observadas		124 h

Na 2ª Fase, a respeito das avaliações que propunham, os três professores escolhidos para serem interlocutores na 3ª Fase, da UnB, disseram como pensavam e constituíam a avaliação:

*Professora Teca (Excertos da entrevista, 8/6/2007)

A avaliação

Nunca achei que todo mundo deveria ser homogêneo. [riso] Acho que não dá, até mesmo pela minha formação, dá para perceber que cada um é diferente. Então, assim, na minha prática como professora, isso saltou muito mais aos meus olhos do que eu já pensava, sabe? Então, eu percebo que as pessoas são diferentes, então, elas têm um processo também diferente de aprendizagem. Se eles têm esse processo diferente, se são diferentes, eu não posso ser obtusa, sabe, de fazer uma avaliação única para todo mundo, no sentido de ofertar para o aluno, para aquela turma um único modelo de avaliação.

[...] o que eu faço, é uma diversidade de avaliações, de processos avaliativos. Mas eu te confesso, não me acho original.

[...] avaliações tradicionais com consultas, sem consultas, avaliações com consulta ao colega.[...] eu penso que cada um tem seu estilo, cada um tem a sua forma, cada um é diferente. Então, observar o que cada um tem de bom, de positivo, ali, dentro daquela situação, dentro daquele contexto.[...] Pronto, é sempre assim e aí a gente vai fazendo um somatório de pontinhos etc e, no final, a gente constitui a avaliação global.

A prova com colegas

[...] então eles citam a organização das idéias e consolidação das mesmas. Esse é um tipo de avaliação onde eles conversam e tal.

Sobre a elaboração de um texto final

[...] é para uma disciplina chamada Psicologia Social da Educação. Essa é uma disciplina... a gente apresenta os conceitos teóricos da Psicologia Social, mas voltados para a Educação. Então, eu sempre peço para eles um texto final de curso, mas que seja produção deles. Esse texto não precisa ser científico, no sentido de citação “fulano disse, segundo beltrano”, é construção deles. Então, eles têm muita dificuldade porque ou eles ficam no superficial do superficial, do tipo, “eu acho”, ou então eles não conseguem sair dos autores. Isso é um exercício que eu acho muito bom para a construção das idéias, como eles constroem as idéias deles e tudo.

* Professora Amália (Excerto da entrevista, 4/6/2007)

A avaliação

[...] avaliação, para mim, não é um único instrumento. Eu sei avaliar, eu gosto de avaliar. Eu avalio com rigor, com critério, eu avalio dentro do contexto social, político, econômico, religioso. Entendeu? Porque tem dia que você está melhor, tem dia que você não está melhor. Então, a avaliação envolve várias situações de nossas vidas. Eu acho que tem que ser avaliado o professor, os alunos, as instituições, o próprio processo, todos os segmentos assim que envolvem o processo educativo. Os nossos alunos escrevem muito pouco, muito pouco. Então, eu faço dois momentos de avaliação com eles escrita. Eu trabalho com a avaliação escrita e a avaliação oral. [...] qual o acordo que a gente faz: o Programa da disciplina, aqui estão os dezessete textos, a gente coloca esses textos de uma única vez lá no xerox, o rapaz reproduz a apostila e todo mundo tem o material. Aí qual é o compromisso que eu assumo com eles? Primeiro, comprar o material porque tem que comprar. Feito esse acordo com eles, que dizer, eles têm o Programa, eles têm o material de estudo, o compromisso é trazer o material. Deveriam ler o material. Como eu sei que eles lêem muito pouco, com o material, em sala de aula, lêem comigo ali. Então, o que eu faço? O compromisso é que todas as aulas eles têm que trazer a apostila. No verso dessa apostila, nós fazemos as anotações. Então, eu peço, 'compre uma caneta da cor que você quiser e traga a apostila e nós vamos fazer uma leitura desses textos aqui comigo, junto comigo, na sala de aula'. Não tem como não entender. Então, pedagogicamente, ele tem o material e a nossa reflexão ali, na aula. Aí, as aulas fluem e eu tenho o envolvimento dele com o material. Eu já disse a eles que é muito sério e que o compromisso é o compromisso, que a sala de aula, comigo, ele deve vir sempre com a apostila. Disso tudo, a gente trabalha grande parte desses textos eu trabalho com eles e os outros textos, nós fazemos uma outra dinâmica. Eles são divididos em grupos e eles é que trabalham os textos comigo. [...] Por que o que você faz com o aluno do noturno? Como ele não tem muito tempo e se você deixar, ele não lê, de fato, não lê. Então, você designa a tarefa e vai construindo junto com eles. Que é essa construção coletiva, que é uma das razões do sucesso. Porque eu já disse a eles que a disciplina vai bem porque depende muito de mim, mas a disciplina vai bem porque depende muito dele e ele sabe que tem que dar uma contribuição. No começo, eu digo para eles assim "ao vir para a sala de aula, você se pergunta qual a contribuição que você vai dar nessa aula porque eu tenho uma contribuição a dar, mas você também tem uma contribuição a dar", aí a gente vai trocando [...] Eu faço uma caderneta. Que é que eu faço? Uma caderneta. Pego os nomes, a lista oficial, aí em mesmo faço minha caderneta. Eu vou pontuando de zero a dez, a mensuração de nota mesmo. Então, eu vou mensurando aqui o que é trabalho escrito, avaliação escrita. Eu não tenho medo da avaliação. Eu dou uma avaliação escrita, conteúdos em sala de aula. Uma avaliação dissertativa. Já, já te falo da avaliação. Aí, nesse segundo momento dos textos, quando eles são distribuídos em grupos, tem que dar conta de um texto, Metodologia deles, desde que eles apresentem o conteúdo desse texto, nem precisa buscar em outro, mas o conteúdo e uma reflexão sobre o texto que foi designado para cada um deles.

O seminário

Então, são geralmente, sete... cinco ou seis que apresentam. Eles apresentam o texto primeiro. Têm que destacar as idéias do texto e, depois, eles podem extrapolar o texto. Essa turma tem que apresentar e essa turma tem que perguntar [...]. A Nota é dada ao mesmo tempo: no momento que alguns estão apresentando recebem a nota pela apresentação e os outros recebem a nota pelo diálogo que fez com quem está apresentando. Eu tenho feito isso há vários semestres. Tem dado muito resultado. Tem dado coisas muito boas. Às vezes eu fico surpresa com o nível de discussão que eles conseguem travar. Tem sido muito rico esse momento.

A avaliação escrita

É um momento pontual na sala de aula. A gente vai trabalhar com o conteúdo de algum texto. Eu dou um conjunto, [...] faço dois conjuntos de perguntas: o um e o dois. Eles podem escolher ou o um ou o dois. Em cima daquele conjunto de perguntas, ele vai montar um texto dissertativo e reflexivo. Ele faz essa coisa. Eu recolho esse texto, levo para casa, leio um por um e dou a devolutiva por escrito. Onde que está, onde que não está. E aí é muito interessante [...], você dá o texto dos jesuítas, o cara lê os jesuítas da chegada dos jesuítas até a expulsão dos jesuítas. Ele sabe contar de forma linear, bonitinho. Aí eu digo para ele que eu não quero saber essa historinha porque eu já conheço, mas eu quero que ele saiba fazer perguntas a esse momento que os jesuítas estiveram aqui. Aí você pega outras coisas dos meninos. Você pega outras coisas, entendeu? Porque se é só para fazer o relato, relato de História é só relato. Aí, não quero. Nessa avaliação, eu fiz as perguntas e disse para eles que era para fazerem um texto. Eu queria perguntas no texto. Essa é a avaliação escrita. Aí, eu dou uma devolutiva escrita. Eu respondo onde ele está, onde é que ele foi e cobro isso [...].

A resenha oral

Ele vai ter que ler o livro, não vai me entregar nada escrito, eu não quero nem síntese, nem resumo, nem fichamento e nem nada. Eu quero que, ao ler o livro, faça cinco perguntas ao livro. Isso é a resenha oral. Então, o que vai fazer? Vai ler o livro de fio a pavio, e aí vai marcar no texto, aquilo que lhe tocou. Se está no primeiro, se

está no segundo, se está no terceiro, onde estiver. Ele marca a página, copia o trecho e traz o trecho para a sala de aula. Aí, sabe o que a gente faz? Nós fazemos uma roda viva, uma grande roda viva juntos e eu fico aqui e aí, eu vou dando a palavra a cada um. Geralmente, são trinta, quinze escolhem um livro e os outros quinze, escolhem outro. Então, dentro do livro A, eles vão fazer uma roda desse livro que escolheram. Vou avaliar: primeiro, a fala dele. Essa roda vai rodar várias vezes. Então, a primeira rodada, todo mundo fala. Na segunda rodada, aquele que deu o tema pode receber intervenção de algum colega. Na terceira rodada, eu faço a pergunta e aí, eles é que me respondem. Eu vou criando dinâmicas. Dependendo do número, dá para rodar quatro vezes ou rodar três, só. Porque, na primeira, todos falam; na segunda há a troca; na terceira ou eu formulo a pergunta ou eu peço para alguém formular a pergunta, e aí, todos podem colocar a sua pergunta no centro da mesa e aí, todos podem conservar sobre aquela pergunta. Depende do número de alunos e também do tempo. Isso é muito bom. Por quê? O que eu estou avaliando? Primeiro, se esse menino leu o livro, se leu o livro inteiro. Segundo, que reflexão ele consegue fazer a partir da concepção de mundo dele e não da minha. Eu posso ler o livro e eu posso fazer os meus destaques. Eu quero que ele leia e que ele faça seus destaques, na percepção dele, com o universo cultural dele. Aí eles vão apontando no livro o que mais gostaram, o que não gostaram ou o que não entenderam. Depois, quando há a troca, há muita complementaridade, porque vê as duas coisas: o que ele escolheu e o que o outro escolheu e aí, não pode repetir a mesma explicação, ele tem que ir com uma outra explicação e isso força ele a reelaborar. Então, o que ele entrega para mim? Só o nome dele e as questões.

[...] vou percebendo, também, a capacidade de expressão oral dessa pessoa, se fala bem, se é enrolado, se é autônomo, se tem clareza de idéias. Então, eu avalio do ponto de vista oral.

O artigo

Eu chamo de ensaio, artigo, bote o nome que quiser. É o trabalho final da disciplina. Ele escolhe um tema, dentro da História da Educação, aí ele vai escrever cinco páginas. Aí, eu dou a regrinha. De primeiro, eu não dava não, mas saíam coisas muito estranhas. Então, eu dou a regrinha, diretiva. A regrinha é a seguinte: quem sabe a regra da ABNT, pode ir para a regra da ABNT. Quem não sabe nada, então segue a regrinha: uma introdução, duas idéias, desenvolve duas idéias e as considerações finais e a bibliografia. Esse é o padrão para quem não sabe nada. Aí, eles ficam muito assim, pensativos. Aí eu digo o seguinte “Gente, eu só quero as dúvidas”. Eu costumo muito brincar com eles “Me façam perguntas que eu não sei responder. Você tem que me dizer coisas que eu não sei”.

* Professor Alberto (Excerto da entrevista, 19/6/2007)

A avaliação

A minha disciplina é construída em dois momentos: um momento que eu chamo de teórico/prático e o segundo momento que é o prático/teórico. [...] a avaliação está associada não à aquisição de determinados conteúdos e fazer a devolutiva desses conteúdos em determinados instrumentos. O meu eixo está justamente, na perspectiva de acompanhar, compreender e mediar um processo de ressignificação de sua aprendizagem matemática. Por isso, eu não dou prova. Porque se eu for dar prova, eu vou estar destruindo a construção desse processo que eu estou há vinte anos tentando colocar. Então, na aula presencial o dossiê é um instrumento de avaliação, além da participação e o trabalho dele fora, no projeto com o sujeito aprendiz que é o relatório de investigação que ele tem que apresentar também. E tem o jogo.[...] Ele tem a participação, tem a presença, tem o engajamento dele. Isso aí é uma dimensão que eu faço uma auto-avaliação com eles. Ele tem o dossiê. [...] da mesma forma que a participação faz parte do processo, a gente utiliza o contrato didático, segundo Brousseau, o dossiê, ele é obrigatório. [...]o contrato: ele tem que fazer a participação, presença, ele tem que fazer o dossiê, ele tem que fazer o relatório e tem que fazer o jogo. [...] Então, a minha avaliação é da seguinte forma: cumpriu com o contrato, não cumpriu com o contrato. Só isso. Então, o que é que eu faço. Marco uma data, no final do semestre, onde eu vou receber os dossiês, vou dar o visto na caixinha matemática deles, para ver se está completa porque é uma forma de ele estar se envolvendo, vejo se ele entregou o jogo lá no dia e o relatório e eu recolho isso.

A carta de intenção e o relatório da mediação (Projeto)

[No] início do semestre, cada aluno entrega uma carta de intenção para mim e eu leio essa carta de intenção sobre o que ele pretende fazer em relação ao seu projeto [de mediação].

O processo de avaliação aí, que eu construí nesse período, é assim, mais na observação do engajamento dos alunos nessa operação com os objetos e no pensar e numa crítica de como você aprende, como é que se faz Matemática. E também da postura se ele traz o material, se ele faz os jogos, se ele age sobre os jogos, se ele recria esses jogos. Então, isso exige muito uma aproximação física, social minha em relação a eles. Então, de eu sair lá da frente e correr as carteiras no momento em que eles estão agindo, olhando a mãozinha deles, a fala deles. Agora, esse processo não pode ficar solto. Há a necessidade de sistematização e registros e aí entra a idéia do dossiê e o dossiê eu trago da minha experiência com a Nilza Bertoni.

[No Projeto] Ele vai para lá e experimenta ser mediador da aprendizagem de um sujeito, tendo como aporte a sua própria experiência de aprendizagem. [...] Então, eu separo o dossiê do relatório de mediação. No relatório de mediação, ele relata cada encontro, o que ele fez, como ele fez, aí tem a parte descritiva e a parte analítica. Porque ele acha que chegou a esse resultado, se ele não conseguiu, como ele está vendo. O interessante é que ele faz uma crítica ao próprio curso. [...] E o que é essa transformação? O que é essa mediação?”. E cada aluno aqui da UnB adota um sujeito diferente. Um adota a avó, o outro adota a mãe, um adota uma criança debaixo do prédio, o filho do porteiro, não importa.

Dossiê

O dossiê é um pouco diferente do portfólio no sentido que ele é mais restrito. Porque o dossiê tem uma preocupação maior de retratar a relação do sujeito com o objeto de conhecimento de forma mais estrita. [...] Ele vai registrando no dossiê como é que está se dando aquela construção [...] ele relata ele na aula. [...] É um retrato da metodologia que ele passou, mas na visão dele, na visão dele. E ele vai registrando de tal forma que ele pode guardar isso daí. Vamos supor que ele só vai atuar como professor daqui a três anos, na parte de Matemática e ele vai lá e recupera a metodologia ali. Agora, é dentro da visão dele, mas têm alguns pontos, destacamentos conceituais e epistemológicos que são essenciais. É o que eu brinco com eles que eu chamo de “cor de rosa” e tem alunos que levam a sério e faz cor de rosa mesmo. Falo “isso em cor de rosa ou luz néon”. Então, são construções conceituais, procedimentais, que são pontos nevrálgicos dentro da construção e que aquele ponto todo mundo tem que passar. E aí eles têm que colocar.

O jogo

[...] criação de um jogo matemático inédito eles têm que validar dentro do grupo, dentro da sala de aula aqui e, depois, levar para a escola e validar junto com as crianças, dentro da escola.

[...] Validam na sala e, num segundo momento, eles vão para a escola e a gente passa uma manhã jogando com as crianças e eu estou junto. Eu estou rodando os grupos e avaliando. E qual é o valor? Qual é a avaliação? Se o aluno está e fez o jogo. Não ponho MS, se o jogo está bonito, SS... não, ele fez o jogo e ele fez o que pôde e ele está lá diante da comunidade, diante das crianças, diante dos professores fazendo. É lógico que ele tenta fazer o melhor possível.

Por seus relatos ficou evidenciada a preocupação dos professores da UnB em envolver suas práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação a partir de propostas variadas que consideram tanto a linguagem escrita como a oral.

A categoria protagonismo se revelou na explanação dos três professores: na formulação do ensaio, da professora Teca; no artigo proposto pela professora Amália e na confecção dos jogos, na proposta da carta de intenção e do Projeto do professor Alberto.

O diálogo também apareceu nas falas dos três professores, quando indicaram que propunham procedimentos/instrumentos de avaliação compartilhados.

A processualidade apareceu no teor das entrevistas de dois professores que utilizavam a resenha oral, o dossiê e o jogo, como procedimentos/instrumentos de avaliação. Processualidade que é promotora de aprimoramento das aprendizagens devido à possibilidade de o estudante, seus pares e o professor poderem trocar idéias para a melhoria do que foi proposto e feito como avaliação.

A categoria caráter prático-teórico apareceu no processo avaliativo do professor Alberto, que utilizava o projeto como parte da avaliação que implementava. Essa dimensão prático-teórica da avaliação pareceu ser o eixo da avaliação desse professor que afirmou

É aquela questão, como é que nós vamos formar um pedagogo se nunca sentou com uma criança e nunca procurou ensinar alguma coisa para a criança. É a mesma coisa de um médico que nunca esteve na frente de um doente e nunca propôs e avaliou o seu próprio trabalho para se repensar. Que é minha preocupação e é uma crítica hoje ao curso de Pedagogia. Às vezes, os alunos chegam no 7º, 8º semestres e nunca estiveram em uma sala de aula, enquanto professor. (Professor Alberto, excerto da entrevista, 19/6/2007)

O caráter prático-teórico surge como possibilidade de ser o eixo da avaliação na formação de professores porque, ao mesmo tempo em que o professor em formação está estudando as teorias e conceitos específicos, está reflexivamente significando sua aprendizagem não somente por esse estudo, mas pela intervenção que faz na aprendizagem de outro. Esse encontro simultâneo de aprendizagens é necessário na construção do sentido de docência porque aglutina o conhecimento do sujeito, do outro, do currículo, do planejamento e, principalmente dos recursos: conceitual, material, comunicacional e de sensibilização.

Já as professoras da UCB, consideraram:

*Professora Osana (Excerto da entrevista, 7/8/2007)

A avaliação

[...] a gente discute o plano de ensino, eles lêem a avaliação, eles participam, eu faço a proposta com pontuação e tudo porque eu tenho que dar a nota, não é? Mas durante o semestre a gente vai construindo em conjunto. Atendo cada aluno. [...] Quando dá, eu converso durante a aula, senão, antes, depois, marco com ele e ele vem, por e-mail, enfim, a gente vai se relacionando assim e resolvendo as questões. Alguns, eu chamo em outro horário, dou um suporte e assim, eu vou me relacionando com eles, não é? Para ver se eles realmente avançam em seu processo de aprendizagem e tomem conta consciente disso. Não é um professor que está ali para mandar e ele obedecer. [Sobre atividades escritas] Eles podem refazer, muitos, eu até peço para refazer e devolver para mim, senão, no final, ele não vai conseguir nota, se ficar daquele jeito e também não é o objetivo. E também na questão da língua, posso corrigir, o que eu não consigo, coloco uma interrogação “olhe, consulte alguém”, pegue o dicionário e eu faço todo esse trabalho com eles. Então, todo mundo recebe bilhetezinho. Grupo cooperativo é o que, nosso contrato pedagógico coletivo [...] adoto a metodologia dos grupos cooperativos, que é justamente para fazer essa cooperação, essa co-responsabilidade na sala. [A nota] A gente tem a pontuação do seminário, tem a pontuação da pesquisa de campo. Aí o que é que eu faço? Normalmente, eu faço uma auto-avaliação individual e uma em grupo (sic). Aí, tem a pontuação e os critérios. Eu peço para ele pegar o plano de ensino, ler os critérios, ler o roteirinho que eu dei com os critérios que vêm do plano, às vezes, eu dou algo a mais que a gente colocou da atividade, e aí, dá uma nota. É interessante que eles têm sido muito coerentes com as notas.[...] Aí, mostro meu mapeamento lá, a minha baguncinha. Falo para ele “Vou lhe mostrar a minha baguncinha, está tudo anotado”.

Trabalho de campo

Geralmente, a gente faz um roteiro básico e, a partir dali, a gente vai construindo. E eles se dividem em grupo, vão em instituições, vão a órgãos públicos, vão em escolas. Então, essa pesquisa de campo é importante para ele discutir um pouco também... ver essa teoria que a gente discute aqui, como é que tudo acontece na prática. Os que já trabalham, eu digo para eles que é importante que eles voltem a essa prática, mesmo que seja em sua própria escola, para ele começar ter uma atitude mais de pesquisador, se distanciar de sua própria atividade, não é? E ver com outros olhos o seu próprio trabalho, até para melhorar a avaliação porque eu insisto muito com eles na questão da avaliação que não é um julgamento “é bom, é ruim, não presta, presta, gostei, não gostei”. [...] Tem que ter critérios. Vai para uma pesquisa de campo, tem que ter critério que, no final, pode ser um relatório, um relatório tem que estar numa linguagem adequada, nem que escreva pouco, mas escreva o que ele pensou, o que ele viu. Como se faz a fundamentação teórica disso.

Entrevista

[...] o trabalho de campo não abro mão, o aluno que não pode ir de jeito nenhum, porque tem uns que, às vezes, não podem, aí eu falo “Então, você vai se contentar com o relato dos colegas. Você vai ler...”. Geralmente, eu dou alguma coisa para ele ler mais específica, pequenos textos, sento-me com eles e faço entrevista. Faço muita entrevista com eles, individual e em grupo [...]

Seminário

Os seminários são assim: a gente tem os temas, às vezes os grupos escolhem o tema, às vezes, quando tem tema muito concorrido, eu sorteo. Eles concordam em sortear e aí, a gente prepara o seminário.

*Professora Eliz (Excerto da entrevista, 13/8/2007)

A avaliação, eu sempre faço assim, de forma escrita, uma avaliação individual e também nas atividades, se eles conseguem construir um plano, se eles conseguem responder as atividades que a gente propõe, o domínio, eles avaliam as atividades e a gente percebe que atenderam o meu conteúdo. Como é que eles vêem. Tanto a gente faz na forma individual e escrita, em grupo, como também de forma verbal. Então, o que ficou do que foi sugerido.

Plano

Então, eles vão muito também para as práticas. Eles vão na escola. O plano de ação eles constroem em cima de uma realidade. Cada um fica com uma fase, não é? Educação infantil, fundamental e médio.

[...]

Eu observo o domínio do conteúdo, observo se eles conseguiram atingir, se eles entenderam a proposta, a inovação, o que eles conseguiram acrescentar, porque, assim, eles vão construir os projetos em cima da realidade que eles vivenciaram. Então, o que eles perceberam além daquilo? Porque a gente dá um roteiro também para eles construírem. Eles têm uma base. Eu passo toda a explicação teórica, o que é e dou um roteiro para eles. “Então, olha, vocês vão construir em cima da realidade que vocês vivenciaram”. Então, qual a inovação que eles trazem também.

[...] eu vou passando nos grupos, quais as dificuldades. Na primeira etapa, eles discutem, eles vão visitar, aí, na próxima aula eles já trazem os elementos que eles conseguiram levantar e eu vou discutindo com eles, enquanto eles vão construindo. Depois, eles apresentam.

Prova

Uma prova em cima do que nós trabalhamos. A gente começa conceituando o que é planejamento, porque a função específica dessa disciplina é porque a gente faz a... porque o orientador tem que planejar suas ações, é a importância do planejamento na área de atuação do orientador. Então, a gente começa trabalhando alguns autores que falam o que é planejamento, a importância, as etapas. É a primeira realidade. Então, a gente tem que fazer de uma forma individual porque o restante do conteúdo a gente faz mais coletivo. Então, eles constroem o plano de ação juntos, apresentam para a turma.

Pelas narrativas, as professoras da UCB também buscavam envolver suas práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação a partir de propostas variadas.

As categorias protagonismo, diálogo, prático-teórico e processualidade, apareceram em suas falas. Havia o indicador da organização de uma avaliação compartilhada por parte da professora Osana, além do indicador de uma avaliação que levasse em consideração a prática do estudante pedagogo que também evidenciei na fala da professora Eliz.

Embora nenhum do(a)s professore(a)s entrevistados nas duas universidades tenha se referido à avaliação formativa, como um conceito epistemológico de avaliação, ao analisar as falas destes, tanto da UnB, quanto da UCB, a partir das palavras/expressões de sentido que destaquei pude inferir que, em certa medida, indicaram avaliações com características da avaliação formativa por envolverem os estudantes em alguns aspectos de

tomadas de decisão em suas aprendizagens por intermédio das avaliações que propunham. As palavras/expressões que indicaram essas características foram:

Quadro 15 – Palavras/expressões de sentido relacionadas à avaliação formativa dos professores da UnB e da UCB

UnB	UCB
Observar o que cada um tem de bom, de positivo [...] Acompanhar e mediar um processo de ressignificação de sua aprendizagem [...] Contrato Dou uma devolutiva escrita Reelaborar	Construir juntos Refazer Contrato pedagógico Construir em cima da realidade Auto-avaliação

Os professores, notadamente, indicaram que a construção da avaliação, nas disciplinas que trabalhavam, dava-se ao longo do semestre mesmo que algumas práticas/instrumentos/procedimentos se apresentassem em momentos pontuais.

Essas palavras/expressões de sentido apresentadas pelos professores coadunam com a idéia de Hadji (1994, p.116) que “a avaliação formativa está centrada na gestão das aprendizagens”, portanto, busca orientar os estudantes para a consecução de aprendizagens com sentido, provavelmente lidadas aos objetivos de formação. Também exprimem a categoria profissionalismo, mas esta tem seu lugar de revelação somente na ação docente. Portanto, nesta 2ª Fase ela foi apenas indicada nas narrativas do(a)s professore(a)s.

De certa maneira, a entrevista narrativa me proporcionou ir às salas de aula já com uma visão preliminar de como seriam propostas as avaliações. Da 2ª para a 3ª Fase, veio-me a preocupação em saber se haveria coerência entre o anunciado pelos professores e o efetivamente realizado, em matéria de avaliação. Os professores anunciaram uma diversidade de práticas/procedimentos/instrumentos e deram algumas indicações de haver um diálogo por intermédio da avaliação que propunham.

A comunicação que se dá por meio da avaliação é revestida de nuances que se ligam à prática profissional do professor que é dinâmica, que está em construção e recebe influência de cada nova turma que coordena o trabalho pedagógico, a cada instituição em que trabalha, a cada formação da qual participa que confluem em intenções que geram práticas/procedimentos/instrumentos.

Acompanhei o trabalho pedagógico dos professores por meio da observação, em todo o 2º semestre de 2007, na UnB e em todo o 1º semestre de 2008, na UCB.

Procedi a observação a partir da minha compreensão de que a relação pesquisador/pesquisado é recursiva, isto é, que ambos se transformam pela interação. Dessa maneira, considero que o aspecto ético da pesquisa exigiu meu comprometimento respeitoso com a *singularidade* dos interlocutores; com o *caráter dialógico* que envolvi os interlocutores nas fases da pesquisa e com o *caráter construtivo-interpretativo* da tese, que tem por objetivo a socialização dessa construção de conhecimento.

Nas duas universidades e em cada sala de aula, minha postura como pesquisadora se alterou devido a configuração subjetiva de cada espaço interacional. Esse fato é interessante de ser analisado porque compreendo que, simplesmente, minha presença alterou os ambientes. Em algumas salas da UnB e da UCB os professores pediram que eu me posicionasse algumas vezes, sobre os conteúdos que estavam desenvolvendo e assim o fiz. Em outras situações, foram alguns estudantes que estavam sentados ao meu lado que pediram alguma colaboração e eu assenti porque “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 2001a).

Em cada sala, avalei como poderia não perder o foco da observação, mas não me coloquei com a postura totalmente “neutra” de quem só foi àqueles espaços pedagógicos para usufruir deles. Ainda assim, em tom de brincadeira, alguns estudantes da UnB me chamaram de “a professora infiltrada”, e dois professores dessa mesma universidade me viram como “a espiã” e “a torre”. Talvez por estarem mais acostumados a fazerem pesquisa do que serem pesquisados, por utilizarem outras metodologias de pesquisa ou ainda por não compreenderem, na maior parte das vezes, a importância do meu comportamento silencioso e observador na sala de aula para a pesquisa que desenvolvia naquele momento.⁴¹

Na UnB, devido as aulas acontecerem em dois dias da semana, com a duração de 2 horas, não utilizei recurso de gravação ou vídeo. Procedi aos registros de observação sistematizados em meus Diários de Campo a partir do que eu anotava.⁴²

Na UCB, as aulas tinham a duração de 4 horas, uma vez por semana. Nessa Universidade, precisei utilizar o recurso de gravação porque o tempo ampliado exigiu um poder de concentração maior e o possível prejuízo de perder algum detalhe, fez com que optasse por esse auxílio.

Considerando a importância do caráter dialógico da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.47), para envolver os estudantes que estavam em trabalho

⁴¹ Principalmente nas disciplinas com as quais eu tinha mais afinidade, calei-me para não perder meu foco na observação.

⁴² Somente nas duas aulas finais da professora Teca, da UnB e na última aula da professora Amália, também da UnB, utilizei o recurso de gravação.

pedagógico com os professores a 3ª fase de pesquisa, embora este não fosse meu objetivo, mas compreendendo a importância destes, ao final dos semestres, procedi o recolhimento das percepções dos estudantes sobre o processo avaliativo que vivenciaram por intermédio de questionário, com perguntas abertas. (Apêndice 4)

Nas duas Universidades, após o encerramento das aulas procurei os professores e entreguei meu Diário de Campo para que procedessem a leitura e me dessem o aval de fidedignidade daquilo que registrei⁴³ (Apêndice 5).

3.5.1 As salas de aula: *lócus* da formação em que o invariante é a avaliação

“A organização didática instaurada em uma turma regula principalmente a natureza e a intensidade do trabalho pedido aos alunos” (PERRENOUD, 1995, p. 118). Nas duas universidades, cada professor, ao propor a organização do trabalho pedagógico e anunciar a proposta de avaliação desde o primeiro dia de aula, buscou criar um espaço de diálogo.

A aula é o espaço pedagógico de relações que abarca o espaço físico; a redefinição de objetivos da própria aula; a implantação de técnicas participativas; o processo de avaliação (MASETTO, 2003, p.77-80).

A aula é o lugar do currículo em ação, do diálogo, do desenvolvimento de conteúdos, de empatias. Na aula, a avaliação pode ser provocadora de aspectos motivacionais do processo educativo, assim como o espaço físico, as atividades propostas, além dos interesses dos sujeitos.

Como Nóvoa (2000, p.16), considero que cada professor “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos [...]” Esse aspecto é de fundamental importância para reafirmar que não busquei comparações entre universidades e muito menos sobre a práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação realizadas pelos professores. Ao trazer o cotidiano pedagógico dos interlocutores para a tese busquei focalizar o que praticam esses professores para terem sido significados pelos possíveis formandos do 1º semestre de 2007 na questão avaliação e compreender o processo comunicacional por eles constituídos. Também não perdi o foco de buscar as experiências exitosas em avaliação desses professores por acreditar que esses dois aspectos foram o que os diferenciaram dos demais, na significação dos possíveis formandos, sujeitos da 1ª fase da pesquisa.

Outro aspecto importante para a análise foi a compreensão de que a avaliação que é colocada em ação nas salas de aulas está intimamente relacionada com os usos

⁴³ Os registros sistematizados nos cinco diários de campos, tiveram de 66 a 107 páginas, cada um.

pedagógico, institucional e social da avaliação (HADJI, 1994) e com os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método (FREITAS, 2001). Quando analisado o processo comunicacional constituído por intermédio da avaliação, é possível observar quais desses aspectos os professores dão mais ênfase ou quais levam menos em conta. Considero que essas relações necessitam de discussão nos cursos de formação de professores devido a influência que exercem naquilo que praticamos e chamamos de avaliação nas instituições educacionais.

Para analisar as práticas/procedimentos/instrumentos dos professores interlocutores da 3ª Fase, construí durante as observações a visualização do processo comunicacional da avaliação

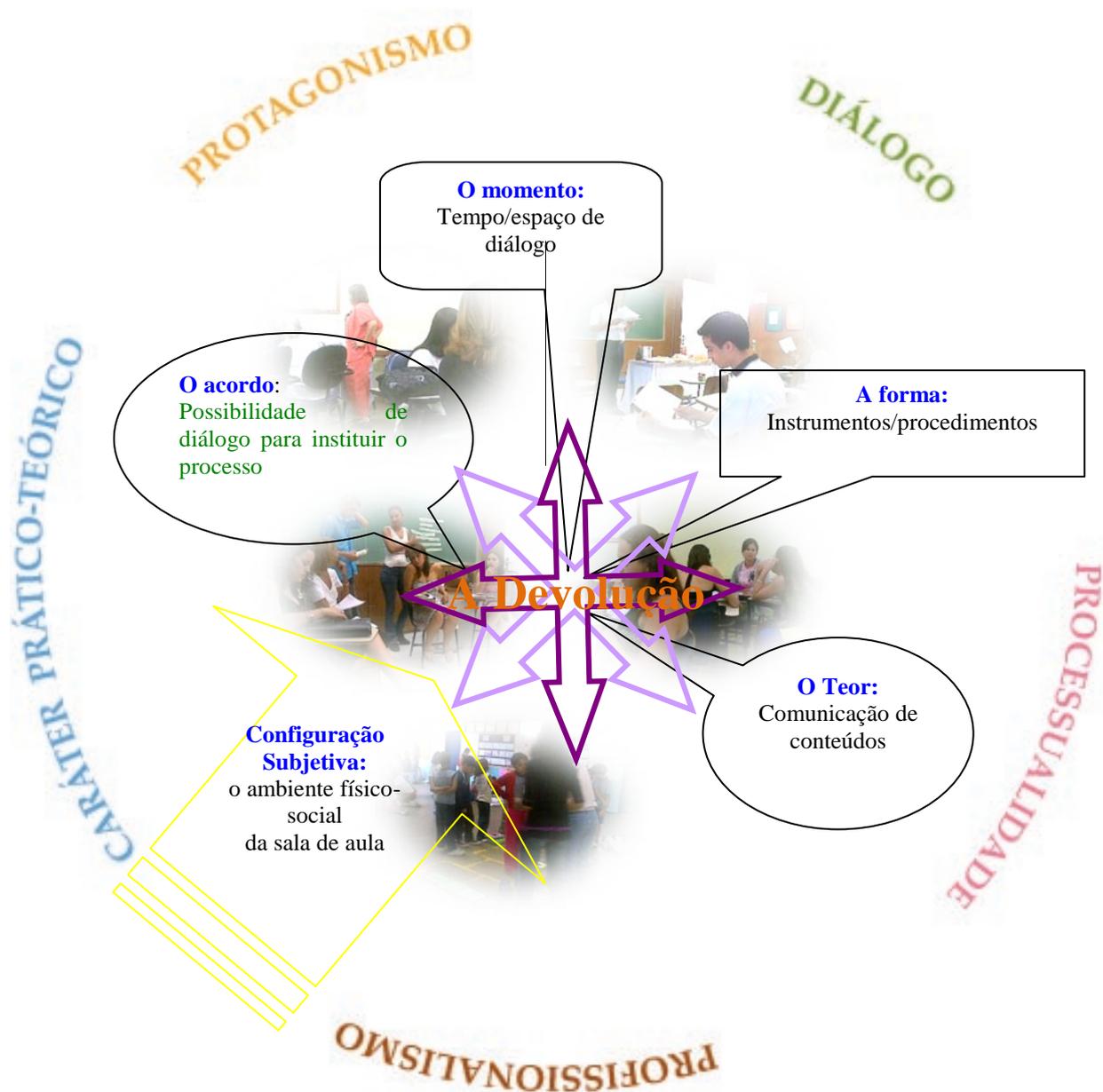


Figura 5 – Visualização do processo comunicacional da avaliação

A partir desse desenho, retomei às categorias *emergentes* que advieram das fases anteriores: profissionalismo, processualidade, protagonismo, diálogo e prático-teórico que deram sentido à escolha dos professores. Tentei compreender a relação do conteúdo dessas categorias com as práticas avaliativas promovidas pelos professores interlocutores a partir dos componentes do processo comunicacional constituído via avaliação.

Ao longo das observações, mantive alguns aspectos do processo comunicacional da avaliação que indiquei ainda no projeto de qualificação. Outros foram descartados⁴⁴ porque se mostraram mais propícios a uma análise de cunho lingüístico.

Para proceder à análise para a compreensão do processo comunicacional constituído entre professores significados e estudantes, as três características básicas da Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento; o caráter dialógico e a significação do singular (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.45-47) traçaram a organização da apresentação dos resultados, porque apresento a partir de agora a construção-interpretação de cada aspecto do processo comunicacional da avaliação, ilustrados pelos diálogos constituídos no trabalho pedagógico de cada professor/turma que justificam a significação do singular, emoldurados e destacados em tamanho 10, na fonte Times New Roman, indicados como excertos dos Diários de Campo.

Organizei a 3ª Fase de pesquisa a partir da explicação de cada aspecto do processo comunicacional da avaliação – a configuração subjetiva da sala de aula, o acordo pedagógico, o momento, a forma, o teor e a devolução.

Também apresento os objetivos de formação e os processos de avaliação descritos nos planos de ensino entregues pelos professores às turmas para complementar a compreensão dos diálogos ocorridos nas salas de aula.

Nos diálogos, “P” indica a fala dos professores e “E”, a fala de algum estudante. Os colchetes [] indicam minhas anotações narrativas durante as observações ou quando não consegui anotar as falas exatas. Os colchetes com reticências internas [...] representam lacunas/lapsos de tempo.

3.5.2 Aspectos componentes do processo comunicacional da avaliação

3.5.2.1 Configuração subjetiva da sala de aula – física e relacional; se favorável ao diálogo; se proporciona confiança, cordialidade, colaboração ou não

A configuração subjetiva da sala de aula recebe influência da configuração subjetiva da instituição que advém das inter-relações que acontecem por meio da organização dos seus processos: filosofia da instituição, o projeto pedagógico, a escolha dos professores contratados pela instituição para desenvolverem as disciplinas, a estrutura oferecida para a consecução do curso e também a presença dos estudantes que buscam determinado curso.

⁴⁴ A **linguagem** – (expressão) por meio da qual a comunicação se efetiva; os **recursos** – (palavra) compreendidos como o grau de domínio lingüístico e de conceitos para a concretização da comunicação.

A UnB oferece o Curso de Pedagogia nos turnos diurno e noturno. O estudante pode transitar nos turnos porque tem a autonomia de escolher a disciplina que deseja cursar no semestre. Isso significa que, em uma turma, pode haver estudantes de semestres variados, podendo haver também estudantes de outros cursos.

Na UnB, os professores disponibilizaram o que era necessário para cada encontro e preocuparam-se em fazer lembretes orais e/ ou escritos em vários momentos das aulas. Outro aspecto que merece destaque como fator construtor de confiança e de colaboração foi o fato de os três professores, de formas diferenciadas, colocarem-se à disposição dos estudantes em horários que não os da aula - um, trinta minutos após as aulas; as duas outras professoras, quando os estudantes pedissem.

Admitir um diálogo com os estudantes de graduação fora do horário de sala de aula indica que esses professores consideram a formação do pedagogo como espaço de diálogo colaborativo não apenas coletivo, mas também individualizado. Embora, nem sempre os estudantes tenham usufruído desse espaço de diálogo.

Na UCB, as professoras dispunham da graduação *on line*, espaço virtual institucional em que elas entravam em contato com os estudantes para fazer lembretes ou reorganizar atividades. Estas também disponibilizaram o material de leitura. Uma, com antecedência; a outra, disponibilizando ou indicando aos poucos.

Nas cinco salas de aula, constatei a cordialidade no trato entre professores e estudantes e entre estudantes e estudantes, assim como a confiança estabelecida por meio da socialização dos planos de ensino⁴⁵ e da efetividade de quase todos eles. Também a colaboração foi constatada por meio da socialização/ utilização dos materiais necessários às disciplinas como: material concreto específico, apostilas, textos.

O profissionalismo se expressou na intervenção respeitosa dos professores e no desenvolvimento didático dos conteúdos propostos nos planos de ensino e nos espaços de diálogo criados fora das salas de aulas. Com relação à avaliação, o profissionalismo dos professores se expressou na correção dos instrumentos de avaliação.

UnB: as salas de aula - espaço físico

Na sala de aula do professor Alberto, o mobiliário era específico para a disciplina: com carteiras em formato de mesa, com dimensão 50 cm x 70 cm, própria para o desenvolvimento de atividades manuais. Porém, o número de estudantes que buscava a disciplina fazia com que houvesse pouco espaço para a movimentação na sala. A acústica era problemática. Sempre que a atividade envolvia jogos, praticamente a maior parte das

⁴⁵ Observei que, algumas vezes, as leituras indicadas pelas duas professoras da UCB, em datas específicas nos planos de ensino, não coincidiram com as leituras pedidas por elas.

aulas, havia reclamação da professora que trabalhava na sala ao lado porque o que separava uma sala da outra era uma divisória de PVC⁴⁶. Estavam matriculados na disciplina 38 estudantes, o que significou a lotação completa da sala.

Mesmo a aula sendo no turno noturno, a sala de aula da professora Amália era extremamente quente devido à pouca ventilação por falta de janelas e à dimensão da vidraça que retinha muito calor, durante o dia, embora se localizasse em um prédio nobre da FE-UnB: o primeiro prédio construído na Universidade. O número de estudantes matriculados foi de 33, número razoável para a dimensão da sala que possuía carteiras universitárias de ferro e fórmica verde ou branca.

A sala de aula da professora Teca também se localizava no prédio nobre da FE-UnB: o primeiro prédio construído na Universidade. Assim mesmo, pela manhã, o calor já era incômodo. Estavam matriculados 46 estudantes, apenas um infreqüente, o que significou a superlotação da sala que, geralmente, faltava carteira para alguns estudantes e estes tinham que buscá-las em salas próximas.

Nesse semestre em que observei as aulas no Curso de Pedagogia da UnB, 2º semestre de 2007, os três prédios da Faculdade de Educação passavam por reformas. Por isso, além do calor, natural do DF naquela época do ano, havia muita poeira e barulho de reforma.

UCB: as salas de aula – espaço físico

A sala de aula em que trabalhava a professora Osana era ampla, ventilada, com cadeiras confortáveis e em bom estado de conservação. Porém, o barulho externo atrapalhava a aula devido ao fato de a sala de aula se localizar em um corredor próximo a um vão do prédio em que a circulação de pessoas no térreo era intensa e o ruído chegava ampliado à sala de aula. Fato que fez com que a professora buscasse outra sala para desenvolver as aulas.

A troca de sala foi benéfica devido à melhoria do nível de silêncio externo que essa nova localização de sala apresentava. Fisicamente, a segunda sala apresentava os mesmos aspectos físicos da anterior.

A sala de aula da professora Eliz, semelhante a da professora Osana, era ampla, ventilada, com cadeiras confortáveis e em bom estado de conservação. O nível de barulho externo advindo da própria Universidade era insignificante. Porém, a UCB, de Taguatinga-DF, parece estar localizada embaixo de um “corredor de aviões” que, a todo o momento, sobrevoavam a Universidade em um barulho ensurdecedor.

⁴⁶ Policloreto de Vinila.

As salas de aulas em que trabalhavam a duas professoras eram grandes para a quantidade de estudantes que freqüentavam as duas disciplinas. A turma da professora Eliz com doze estudantes matriculados, onze freqüentes e a turma da professora Osana com quatorze matriculados e doze freqüentes.

Nas turmas da UnB, os objetivos das disciplinas foram apresentados nos planos de ensino.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
Professor Alberto	
OBJETIVO GERAL	Desenvolver uma visão crítica da educação matemática brasileira e capacitar-se para atuação profissional competente e de qualidade no campo da intervenção didática de matemática junto às séries iniciais do ensino fundamental. Tal competência deve conceber um aprendizado tanto numa perspectiva teórica, quanto prática, no campo da educação matemática. Aprendizado que deve necessariamente contribuir para a construção de uma representação positiva da matemática do futuro professor.
OBJETIVO ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir fundamentos teóricos fundamentais nos campos da Didática da Matemática, da Psicologia Cognitiva, das Ciências da Educação, da Antropologia, que permitam instrumentalizar a ação pedagógica nas série iniciais de forma a contribuir com a constituição de um projeto pedagógico coerente com as necessidades e as realidades presentes e futuras do educando. – Conhecer em profundidade o conteúdo matemático do currículo das série iniciais do ensino fundamental e desenvolver competências para o desenvolvimento da metodologia de ensino para sua ação didático/pedagógica. – Desenvolver a sensibilidade e a competência para observar o educando em processo de resolução de situação-problema e saber realizar análise crítica sobre os potenciais, limites e dificuldades das crianças para realizar determinada atividade matemática nos contextos escolares e não-escolares. – Saber planejar a ação pedagógica voltada ao atendimento de objetivos ligados à aprendizagem matemática, desenvolvendo competências quanto ao uso de meios didáticos, notadamente materiais concretos, criação de situação de aprendizagem significativa, definição do espaço pedagógico do livro didático, estabelecimento de um processo de formalização escrita do conhecimento matemático presente nos processos manipulativos, verbais e/ou mentais. Isso significa, especificamente, saber como se pode participar e promover a construção de conceitos matemáticos nas crianças, formalizar e institucionalizar saberes/procedimentos que se encontram em nível de espontaneidade e conhecimento informal, sempre buscando valorizar o sujeito aprendiz, criança ou adulto, como um ser matemático latente. – Ter uma posição crítica e competente acerca da utilização de meios de ensino aprendizagem presentes seja na cultura do sujeito aprendiz (brinquedos, brincadeiras, jogos etc), seja na cultura escolar (materiais de ensino-aprendizagem) ou ainda na cultura das novas tecnologias (calculadoras, software etc) – Desenvolver padrões profissionais ligados à competência em desenvolver um sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem que contribua eficazmente no processo de educação matemática do sujeito aprendiz impulsionando-o cada vez mais a crer no seu potencial em aprender matemática, ter prazer em desenvolver atividades matemáticas em estudar e refletir sobre situações matemáticas em contextos culturais e científicos fora ou dentro da escola.

Grifos meus - indicam os objetivos relacionados à formação de professores

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
Professora Teca	
OBJETIVO GERAL	A disciplina objetiva a reflexão sobre o papel da psicologia social num contexto histórico, examinando o projeto de homem que nossa sociedade alicerça e propõe a sua relação com a educação e especialmente, compreender a instituição escolar como uma organização social composta por diferentes grupos e com diversos papéis para promoção do desenvolvimento integral do sujeito e para a construção de sua aprendizagem.
OBJETIVO ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a Psicologia Social na Educação no contexto histórico social e sua contribuição à formação de educadores. - Refletir e discutir sobre problemas educacionais brasileiros tendo como base contribuições de conhecimentos da psicologia social. - Reconhecer a sala de aula como um contexto social.

[Grifos meus - indicam os objetivos relacionados à formação de professores]

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
Professora Amália	
OBJETIVO GERAL	A disciplina pretende viabilizar a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitam a análise e a compreensão das relações sociais construídas entre Estado, sociedade e educação e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas à luz das transformações econômicas, políticas, culturais, éticas, sociais e religiosas, com vista à formação de qualidade profissional de educação.
OBJETIVOS ESPECÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar aos alunos elementos teóricos em que possam compreender as diferentes concepções de educação alicerçada sobre o modo de produção acadêmica. - Criar possibilidades de compreender e refletir sobre a formação profissional em educação e o fazer pedagógico na formação inicial e continuada. - Compreender a singularidade do processo de constituição e transformação da sociedade brasileira desvendando as funções da escola e as ideologias educacionais. - Desenvolver o pensamento crítico e a ação-reflexão-ação em relação à educação e estimular a utilização eficiente da análise histórica como ferramenta de interpretação e atuação no encaminhamento das questões educacionais.

[Grifos meus - indicam os objetivos relacionados à formação de professores]

Na UCB, as professoras também disponibilizaram os planos de ensino em que foram lidos os objetivos das disciplinas.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
Professora Osana	
OBJETIVO GERAL	Analisar as políticas educacionais para a elaboração de planejamentos que norteiam a prática do profissional da educação.
OBJETIVOS ESPECÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> - Conceituar planejamento identificando seu histórico e seus fundamentos. - Caracterizar as diferentes etapas do planejamento e sua importância. - Identificar os diferentes modelos de planejamento. - Elaborar planejamentos. - Analisar as políticas educacionais vigentes no Brasil e no Distrito Federal.

[Grifos meus - indicam os objetivos relacionados à formação de professores]

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
Professora Eliz	
OBJETIVO GERAL	Promover o desenvolvimento do planejamento crítico em Orientação Educacional, através da elaboração contextualizada de planos e projetos de atuação profissional, assim como através do desenvolvimento de competências necessárias à aplicação de técnicas específicas considerando a necessidade de integração contínua com o currículo.
OBJETIVOS ESPECÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> - Conceituar planejamento em OE evidenciando sua importância e seus elementos básicos, bem como a necessidade de integração com o projeto político pedagógico da instituição aonde vier atuar; - Refletir sobre o papel da OE na realidade brasileira e do DF, em particular, analisando as questões (ética, identidade, etc) próprias da formação e atuação, contextualizando-as. - Revisar alguns métodos e técnicas da OE com vistas à aplicação prática. - Descrever as diversas áreas de atuação do OE: acadêmico-escolar, pessoal-social e vocacional-profissional; - Caracterizar plano anual de ação e projeto de pesquisa em ação; - Desenvolver habilidades de realização de diagnóstico da realidade educacional capaz de subsidiar a escolha adequada de prioridades a serem contempladas; - Elaborar, a partir de diagnóstico, planos e projetos de OE nas diversas áreas de atuação, bem como definir as formas de atuação relacionadas às áreas pretendidas.

[Grifos meus - indicam os objetivos relacionados à formação de professores]

Freitas (2001, p.95) afirma que a “avaliação é o momento final da objetivação/apropriação. [...] é um momento real, concreto”. Considero que a avaliação como aprendizagem não pode ser o momento final da objetivação/apropriação, mas momentos variados de objetivação⁴⁷ pois por intermédio da avaliação os objetivos são colocados em ação, de modo que estudantes e professores podem visualizar a construção do conhecimento pelo desenvolvimento dos pares objetivo/avaliação, conteúdo/método, retomá-los, quando necessário porque o tempo de formação e, portanto, de aprendizagem dentro de uma disciplina em uma licenciatura deve ser todo o semestre e não segmentado em partes ou finalizado em unidades relacionadas a uma lista de conteúdos.

Os objetivos indicam as metas almeçadas. A avaliação, ao incorporar os objetivos, cria a possibilidade de o professor e os estudantes buscarem meios para a realização destes em todo o período de formação. Porém, os objetivos não limitam a formação, mas são os sinalizadores constituintes do perfil profissional.

No caso da formação de professores, principalmente, o par objetivo/avaliação precisa ser desenvolvido em diálogo colaborativo para o aprimoramento do profissional que se forma para a docência e para a compreensão do porquê das escolhas que materializam o par conteúdo/método, procedimentos/instrumentos de avaliação.

O par avaliação/objetivos é que dá sentido e movimento às aulas. Por isso, a avaliação só tem sentido se contribuir para a realização dos objetivos e estes só têm sentido se forem passíveis de se concretizarem em uma avaliação que promova a melhoria sócio-acadêmica daqueles que estão em plena formação: professores e estudantes.

3.5.2.2 O acordo pedagógico – (diálogo, silêncio; ruído) o que ficou instituído.

Nas três disciplinas da UnB, os acordos foram realizados nas primeiras aulas. Em duas disciplinas, houve o anúncio da entrega do Plano de Ensino na aula seguinte e em outra disciplina, a leitura e os comentários sobre o Plano de Ensino para a constituição do acordo pedagógico.

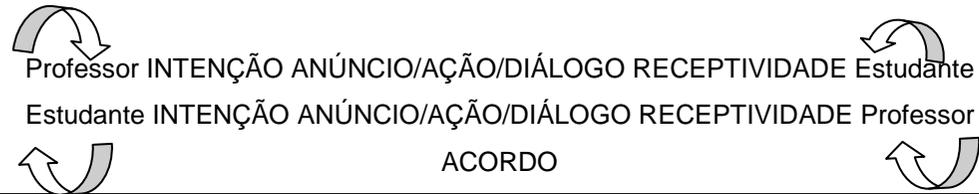
Veiga, Resende e Fonseca (2006, p.176) consideram que a aula é dinamizada pela relação pedagógica, registro concreto do exercício da autonomia, porque é no espaço relacional da aula que professores e estudantes criam e recriam o processo educativo e acordam decisões relativas à concepção, execução, avaliação e revisão do processo de aprendizagem/ensino.

⁴⁷ Nas correntes dialéticas contemporâneas, o processo pelo qual a subjetividade ou consciência humana se corporifica em produtos avaliáveis para ela e para os outros como elementos de um mundo comum. (DICIONÁRIO AURÉLIO ELETÔNICO- SÉCULO XXI)

Esse diálogo inicial para a organização do acordo pedagógico é muito importante para que se evitem ruídos na comunicação pedagógica ou silêncios de constrangimento, submissão ou de alienação na sinalização e no decorrer de um processo educativo. É por meio do acordo pedagógico que o professor começa a se deixar conhecer – se autoritário, se aberto ao diálogo, se organizado, se permissivo. Se propõe uma organização do trabalho pedagógico desvinculada dos objetivos de formação ou se propõe pseudo-acordo.

O acordo pedagógico, no caso da formação de professores, deve ser o momento em que o professor explicita e argumenta suas escolhas para os estudantes, no caso dos instrumentos/procedimentos de avaliação. Esse diálogo colaborativo, propiciador de compreensão e possibilidade de alterações provavelmente poderá fazer nascer nos estudantes o desejo de se co-responsabilizarem pela avaliação.

O acordo pedagógico pode ser visualizado assim



O diálogo para a constituição do acordo pedagógico	
Professor Alberto	<p>[O professor anunciou que o contrato didático que era necessário para a produção do conhecimento] “é uma troca, por isso não é somente do professor”.</p> <p>P - Mas quero saber se vocês concordam com essa estrutura. As cláusulas que nós negociarmos sempre há possibilidade de replanejamento do grupo.</p> <p>[Explicou, escrevendo no quadro, que o objetivo geral da disciplina é a mudança de representação deles sobre a matemática e que a disciplina estava estruturada em dois espaços:]</p> <p>Parte A Conteúdos – construção de estruturas Construção do número Operações e problemas Números decimais</p> <p>P - Vou pedir muito material e é preciso que vocês tragam. Na parte A todos estarão lendo as mesmas obras. Registrar e observar é o desafio do pesquisador. O registro é seu. Só que, além do registro, há os momentos cor de rosa. São momentos de síntese. São os destaques conceituais. Vocês escrevem e eu vou ver se está certo, se está errado. Não é com as minhas palavras, é sua síntese. Agora, não sei os momentos cor de rosa. Eles acontecem no decorrer da disciplina. A leitura que vocês fizerem também pode entrar no dossiê.</p> <p>P- Participação, frequência, material. Não vou marcar, por exemplo, no começo de novembro para ver o dossiê. Vou olhando o dossiê de acordo com a necessidade. Cada material colocado na caixinha terá um significado que você construiu. Cada um coloca o que tem significado. Isso serve de avaliação também.</p> <p>A Parte A é teórico-prática. A Parte B é para interagir com um ser que queira aprender Matemática.</p> <p>P- Vocês também serão autores de um jogo de Matemática inédito. E- Fala sério! P- Haverá dois momentos de validação dos jogos. Um aqui na sala que vocês jogam dois a dois, para melhorar o jogo. Um dia irão para a escola jogar com as professoras e os alunos. Sou sincero. Olhando para a carinha de vocês eu subestimo o que vocês podem fazer.</p> <p>E- De qualquer idade?</p>

O diálogo para a constituição do acordo pedagógico	
	<p>P- Qualquer idade, mas não qualquer escolaridade porque estamos trabalhando com anos iniciais. Pode fazer uma transferência do que estamos fazendo aqui ou acompanhar seus estudos. Dia 24 [pediu para uma estudante anotar na frequência] todos devem trazer uma carta de intenção que é sua proposta de trabalho.</p> <p>[A turma se agitou]</p> <p>P- Vou ler sua cartinha e vou rabiscar em cima e vou devolver uma semana depois. Vou olhar se sua proposta está ok. Aí vou dar um referencial para cada um ler. Ok? Teremos a diversificação da leitura. Todos os dias, no início da aula, quem quiser pode socializar. Ao final, vocês vão fazer o relatório. (Excerto, Diário de Campo, 12/09/2007)</p>
Professora Teca	<p>[Apresentou o curso constituído de três momentos:]</p> <p>1ª Unidade – Situar o que é: Psicologia; Psicologia Social e Psicologia Social na Educação.</p> <p>[Viu quantos alunos eram do 5º período em diante e comentou]</p> <p>P- Vocês já tendo determinados conceitos, como representações sociais, normas, atitudes, preconceitos, a aula fica mais dialogada. O enfoque da disciplina é sócio-histórico e a abordagem é interacionista. O que eu estou falando vocês estão entendendo?</p> <p>[A turma permaneceu em silêncio.]</p> <p>2ª Unidade – Questões do sujeito e da subjetividade.</p> <p>3ª Unidade – Onde esses conceitos se inserem na educação: família e escola. Sobre a escola, lembra do olhar do professor sobre o aluno!</p> <p>P- Alguma pergunta? Gosto de cronograma como norteador: atividades de cada dia, leituras propostas, mas ainda não fiz porque ainda não há calendário oficial da reitoria.</p> <p>E- Professora, qual vai ser a proposta de avaliação da disciplina?</p> <p>[A professora explicou]</p> <p>Unidade 1 – exercício reflexivo, em dupla ou individual, sem consulta; resenhas e estudos dirigidos.</p> <p>Unidade 2 – Apresentação oral e escrita de um dos tópicos da Unidade 2 (Seminário)</p> <p>Unidade 3 – Produção individual de um texto para levar para os colegas. Uma análise crítica à luz do referencial. O aluno escolhe a temática. Deve ir além do referencial, escrita própria.</p> <p>P- Cada unidade terá uma avaliação.</p> <p>E- Vai usar o livro todo?</p> <p>P- Sim, mas em partes.</p> <p>[...]</p> <p>E- Antes de começar as apresentações. A avaliação da 1ª unidade é prova, resenhas e estudo dirigido. Não é muita coisa não?</p>

O diálogo para a constituição do acordo pedagógico	
	<p>[A professora argumentou]</p> <p>P- Não é complicado. O estudo dirigido se faz na aula. Eu sei que falar é mais fácil do que escrever, mas é uma questão de treinamento, aprendizagem. É importante fazer articulações, [falou de avaliação como espaço de prazer] mas sou aberta. Se a gente achar que está muito, a gente tira. [...] Tudo é negociável. (Excerto, Diário de Campo, 04/09/2007)</p>
Professora Amália	<p>[A professora salientou que explicaria o contrato direitinho para que os estudantes tivessem a oportunidade de ver se queriam continuar na sala dela ou não, já que esta disciplina é oferecida nos três turnos.]</p> <p>P - 1ª Regra – caderno de anotações. Toda aula precisa fazer anotações. 2ª Regra – o horário de aula é às 19h. Para vocês e para mim. Nada de 7 e 5, 7 e 10, 7 e 15. Isso é desperdício do dinheiro público. Como vamos trabalhar? Vou falar e vou ouvir vocês.</p> <p>P - São quatro instrumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação escrita: prova dissertativa. 2. Seminários (4 pessoas). Já vão organizando os grupos. 3. Livro [de três indicações, a turma pode escolher dois e ler no mínimo um] 4. Texto final um artigo. “Não recebo nada pela Internet. Tem que ser papel mesmo”. <p>[No plano, a pontuação dos instrumentos estava conforme a primeira coluna. A professora disse que a turma poderia mudar, se quisesse. Deu espaço para a turma pensar, Assim, começou-se um diálogo não sobre o teor dos instrumentos, mas apenas pela distribuição da pontuação entre estes. Um aluno disse que a participação deveria valer somente 1 porque aquele mais tímido ou que tem dificuldade de se expressar não seria prejudicado. Outro, então sugeriu] “passa o ponto da participação para o seminário”</p> <p>E- Deixa tudo valendo dois pontos. E- Como são os livros e o seminário? P- No seminário eu avalio a metodologia da apresentação. Vocês lêem e apresentam. E- Tem que entregar escrito? P- Só uma folha. Vocês não estão na idade de ler livro para o professor. Leia para vocês como parte de sua formação. Leia o livro inteiro, faça as anotações no livro. Você vai escrever em uma folha cinco questões ou cinco trechos. Vai usar isso para o debate com os colegas. Quero ver se você sustenta o debate. Depois, recebo as cinco questões. Só quero isso. E- Mas o que vai ser avaliado é a oralidade? P- É. A regra avaliativa é fazer todas as tarefas. Tem aluno que fica contando os pontos. Quando consegue 5 não faz mais nada. E- Por isso que tem que valer tudo dois para ninguém fazer isso. P- Mas vejam que a natureza dos trabalhos são diferentes. O texto final é mais denso. Vocês têm direito a 7 faltas. Não adianta trazer atestado. É assim. (Excerto, Diário de Campo, 04/09/2007)</p>

P- Representa a fala do professor; E- Representa a fala de algum(a) estudante.

Acordo pedagógico instituído

É indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (BANNELL, 2006, p. 53)

Para que um acordo pedagógico se configure, é necessário que haja uma comunicação de intenções, uma negociação para haver a compreensão de significados. Mais do que um contrato que pode ser quebrado por ambas as partes ou uma delas, o acordo pedagógico sugere a harmonização de vontades, de opiniões e de compreensões.

Acordo pedagógico instituído							
<p>*Na aula do professor Alberto, os estudantes tentaram negociar a exclusão de um procedimento/instrumento de avaliação.</p>	<p>*Na aula da professora Teca as resenhas foram retiradas da avaliação.</p>	<p>*Na aula da professora Amália os estudantes negociaram com a professora a distribuição dos pontos dos procedimentos/instrumentos de avaliação. Venceu, após eleição, a proposta do estudante F. Não adiantou a professora argumentar sobre a natureza diferenciada dos trabalhos. A argumentação que deu ganho a proposta de F. foi de uma estudante que disse "Tudo 2 porque todo mundo tem que se esforçar".</p>					
<p>P- A disciplina é só isso. E- Só isso? E- Mais nada? P- Vocês querem? Vamos fazer a análise de livros didáticos. Pessoal, essa é minha experiência. Eu sou ouvidos. Cada grupo é um grupo. Hoje é o primeiro encontro, vocês precisam refletir. Na segunda, vou dar voz a vocês. Façam a contraproposta, fecho os critérios de avaliação e trago o Plano. Quem tem questões? (Excerto, Diário de Campo, 10/09/2007)</p> <p>P- Pensaram sobre o curso?</p> <p>[Escreveu no quadro]</p> <p>Presença com ação efetiva</p>	<p>E- O seminário precisa entregar para a sala? P- Não. Só se for uma síntese.</p> <p>A professora comentou o referencial da disciplina e pediu que pesquisassem na Internet sobre a Psicologia Social.</p> <p>E- Só uma pesquisa ou quer que entregue? P- Não. Olhem o que está rolando na Internet. Só não tragam do Wikipédia que é um site livre, por isso duvidoso. Quem não tem computador pode pesquisar em livro, já que a Biblioteca voltou. Eu gostaria das cópias da Internet e os sites. Vamos fazer o levantamento. Alguém tem dúvida?</p> <p>E- Essa produção individual tem limite de página?</p>	PROPOSTAS					
			AMÁLIA	CLASSE	A.	J.	F.
		P R O V A	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0
S E M I N Á R I O	2,0	3,0	2,0	4,0	2,0		

Acordo pedagógico instituído									
<p>Material (caixa matemática) Produção do dossiê Produção de um jogo matemático Desenvolvimento do projeto: adoção de um ser matemático ----//----- Carta de intenção 24/9/2007</p> <p>[Oralmente, o professor recapitulou a estrutura da disciplina que escreveu no quadro. Falou da importância da adoção de um ser matemático.] P- Para mediar um grande grupo, não se pode perder a dimensão do sujeito. [Se colocou na escuta para a turma falar e dar, se fosse o caso, uma contraproposta. A turma silenciou. O professor instigou] “o que é isso?” E- Pelos comentários que ouvi depois da aula passada vai ser difícil encontrar essa pessoa. [O professor argumentou que poderia arrumar pessoas para eles acompanharem. Outra estudante também considerou difícil achar uma criança para acompanhar porque ela morava na UnB e não tinha contato com ninguém. O professor disse que não era isso, mas que poderia ajudar a encontrar uma pessoa para ela acompanhar. Sugeriu uma servidora da FE. A estudante que levantou a questão sorriu e disse] E- Então, não adianta falar. [O professor disse que não era isso, mas que considerava importante esse acompanhamento já que eles não estavam em sala de aula. Ao meu lado, uma estudante disse] “Não tem jeito. O professor tem argumento para tudo”.</p> <p>No Plano de Ensino</p>	<p>[Referindo-se a última avaliação] P - Cada aluno produz seu texto e apresenta para os colegas. Nós todos vamos ouvir e sugerir. [...] Depois, você refaz e entrega só para a professora. Não tem limite. No semestre passado teve aluno que escreveu até 4 páginas. Mas tem a xerox, mas não se limite pela questão da xerox. Nessa produção não precisa de citações [...] de referencial. Coloque o que você pensa. É um exercício de reflexão. É livre mais tem que ter relação com o que estudamos e com a Educação. (Excerto, Diário de Campo, 06/09/2007)</p> <p>No Plano de Ensino</p> <p>A avaliação será realizada tendo como base os trabalhos apresentados, a frequência e a participação nas aulas. A menção final será determinada de acordo com o número de pontos acumulados nas aulas. A menção final será determinada de acordo com o número de pontos acumulados, durante o semestre letivo. O percentual de pontos necessários a cada menção será:</p> <p>SS – 100/90 pontos MS – 89/70 pontos MM – 69/50 pontos MI – 49/30 pontos II – 29/00 pontos SR- 00 pontos ou mais de 25% de faltas</p> <p>A menção final será determinada conforme a</p>	L I V R O S			2,0	2,0			
			PROPOSTAS						
				AMÁLIA	CLASSE	A.	J.	F.	
<p>No Plano de Ensino</p>	<p>T E X T O</p>	<p>F I N A L</p>	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0		
			<p>P A R T I C I P A Ç Ã O</p>	<p>2,0</p>	<p>1,0</p>	<p>1,0</p>	<p>1,0</p>	<p>2,0</p>	

Acordo pedagógico instituído		
<p>Instrumentos e critérios de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença e participação nos cursos, leituras, discussões e ação sobre o processo 20% - Elaboração e desenvolvimento de um projeto individual, de no mínimo, 7 encontros 20% - Realização do Dossiê que pode ser o próprio caderno organizado 20% - Auto-avaliação 20% - Criação, validação, confecção e divulgação de um jogo envolvendo conteúdo matemático tratado ao longo do curso 20%. 	<p>acumulação de pontos, considerando-se para a aprovação na disciplina as seguintes menções: SS, MS, MM</p> <p>Atividades avaliativas previstas para o semestre:</p> <p>1ª Avaliação: Exercício Avaliativo dos textos lidos ao final da Unidade I. Exercício reflexivo em dupla, escrito, sem consulta, realizado em sala de aula, mais as resenhas dos filmes assistidos e os estudos dirigidos = 30 pontos</p> <p>2ª Avaliação: Apresentação oral e escrita (“Seminários”) – (escrito/oral/ e em grupo) de um dos tópicos da Unidade II. Cada grupo deverá providenciar uma cópia do trabalho a ser entregue para a professora = 40 pontos</p> <p>3ª Avaliação: Produção individual de um texto – análise crítica de situações educativas à luz do material teórico estudado na disciplina – das discussões em sala e dos estudos dirigidos. Cada aluno deverá providenciar cópias do seu texto para a distribuição a todos os colegas da sala de aula = 30 pontos</p>	<p>(Excerto, diário de Campo, 04/09/2007)</p> <p style="text-align: center;">No Plano de Ensino</p> <p>3. Processo de avaliação: Será considerado: participação ativa, envolvimento e argumentação oral: 0 até 2 pontos Participação através de Seminários e da leitura e apresentação de um livro – 0 até 2 pontos. Avaliação escrita em sala de aula 0 até 3 pontos (mudou para 2 pontos) Elaboração de um texto escrito: 0 até 3 pontos (mudou para 2 pontos)</p>

P- Representa a fala do professor; E- Representa a fala de algum estudante.

Na UCB, o acordo pedagógico aconteceu, em uma disciplina, no segundo dia de aula e, depois, foi firmado pela professora com o envio, via *on line*, do plano de ensino da disciplina. Na outra disciplina, o plano de ensino foi lido na 1ª aula.

O diálogo para a constituição do acordo	
Professora Osana	<p>P- Os conteúdos já estão distribuídos e objetivos, eu vi e o que estava adequado eu deixei. Mudei a metodologia, que o professor muda mesmo e a avaliação. O professor pode mudar essas coisas. É individual e dei uma aumentada na Bibliografia e fiz aqui a distribuição dia-a-dia. Então, foi isso que aconteceu, vou colocar lá no formação [referindo-se ao ambiente virtual] para vocês e vou ver se na próxima aula já temos o definitivo. Tá? Gostaria que vocês dessem uma lida no plano. Ler para comentar um pouco. A ementa a gente viu um pouco na aula passada, mas a gente viu a interpretação dela. A gente não leu a ementa. Na verdade eu coloquei a ementa, mas não fiz algum cruzamento com o planejamento, não foi? Hoje a gente vai ler primeiro certamente a ementa, os objetivos, a metodologia e a avaliação.</p> <p>[Tempo para a leitura]</p> <p>P- E aí, descobriram alguma coisa que não está adequada? Que está mal elaborada?</p> <p>[Silêncio]</p> <p>E(V.)-- Em relação ao projeto...</p> <p>P- Essa é a idéia que eu coloquei na aula passada.</p> <p>E(V.)- É em grupo ou individual? É trabalho em dupla, individual?</p> <p>P- O projeto? Preferencialmente, individual. [...] Agora, se alguém quiser se juntar em dupla, por exemplo, não tem problema, mas eu digo preferencialmente individual porque é uma oportunidade que você tem de se preparar para o TCC, mas fica em aberto também. Se duas pessoas quiserem fazer um trabalho ou porque têm um tema em comum ou porque têm... enfim, uma trajetória e gostaria de continuar ou porque isso é agradável, tem várias razões. Tá? Então, o projeto é feito ao longo do semestre.</p> <p>E(V.)- Na primeira avaliação “dois trabalhos individuais valendo 3 pontos. Cada um. Um trabalho em grupo, valendo 4 pontos”. Por que ao invés de serem dois trabalhos individuais não pode ser só a construção do projeto e a apresentação?</p> <p>P- Ao longo? Pode ser. A avaliação, vocês sabem, quem já fez disciplina comigo, sabe que eu sempre deixo em aberto, mas eu tenho que colocar uma proposta no plano, não é? Eu tenho que partir de algum lugar, mas normalmente a gente acaba pensando junto à avaliação. Aqui nessa disciplina nós vamos seguir essa mesma metodologia de avaliação e sempre tendo como base a auto-avaliação. Aquele princípio que vocês conhecem e que eu defendo, que eu acredito que na avaliação qualitativa, a auto-avaliação deve ser a base. Porque se nós vamos construir um processo, com uma metodologia participativa, um processo em construção, dentro dessa abordagem qualitativa, a metodologia de avaliação deve ser idêntica, deve seguir o mesmo caminho. Então, nesse sentido, nós vamos discutindo até a definição dos pontos dos trabalhos. Principalmente porque a turma é pequena, melhor ainda para a gente fazer isso. Vamos fazer um laboratório da nossa própria avaliação, certo? Tudo bem assim? Então, a V. sugere que a gente faça o que mesmo? Ao invés de dois trabalhos...</p> <p>E(V.)- Na primeira avaliação ao invés de “dois trabalhos individuais valendo 3 pontos”. Aí, ao invés de serem dois trabalhos, faz um trabalho só. Que é o projeto valendo esses pontos.</p> <p>E- Mas o projeto está na segunda avaliação.</p> <p>E(V.)- Mas mesmo assim, são dois trabalhos na primeira...</p> <p>E- Exatamente. Na primeira e na segunda.</p>

O diálogo para a constituição do acordo

E(V.)- Entendeu? Entendeu minha colocação? Tem dois e mais um trabalho. Aí seria cobrar três.
E- Individuais.
E(V.)- Individuais. Deveria ser um e o projeto porque o projeto é complicado. Depende do tema que você escolher.
E- Esse é o trabalho da Prática 4?
E- Não.
E- Não? É porque eu não fiz a Prática 4.
P- Não. A Prática 4 você já vai fazer o seu projeto de pesquisa. Aqui é uma proposta. É um tema e você vai fazer uma proposta de como você trabalharia os temas. Pode até fazer um de verdade, em uma instituição de verdade caso a gente venha a entrar em contato com alguma instituição que vocês considerem importante a sua contribuição, já podem direcionar. Quer dizer, fazer para uma realidade mesmo.
E(V.)- Eu fiz um professora de formação continuada. Esse projeto está guardado porque eu vou precisar dele. Entendeu?
P- Hum, hum.
E(V.)- Eu sei que vou precisar dele.
P- Você pode retomar se você quiser.
E(V.)- Hum?
P- Você pode retomar esse projeto, pode. Tá? Então, realmente, vai ser construído ao longo. Agora, eu entendo o que vocês estão colocando de... quem mais gostaria de falar sobre a avaliação? Falar, dizer seu ponto de vista [silêncio]. Mais uma sugestão para propor?
[...]
P- O que mais? Como é que fica então? Tira uma avaliação daquela primeira e deixa só um trabalho individual?
E (V.)- Isso.
P- Hum?
E (V.)- Professora, só mais uma coisa. Eu sugiro também que os trabalhos sejam feitos em sala, igual nas outras disciplinas.
E- Seria suficiente.
E (V.)- Eu acho que rende muito mais a gente trabalhar em sala e deixarmos alguma coisa para a senhora. Acho que o rendimento é mais. A gente produz muito mais.
E- É. O trabalho individual que a gente faz, não é?
E (V.)- É.
P- Você trouxe uma fala porque trabalho em grupo geralmente eu faço assim, em sala
E- Essa produções em sala o aproveitamento é bem maior.
P- É. A gente pode fazer em sala mesmo. É verdade.
E- Trabalho feito em sala de aula não causa sobrecarga.
P- Então, como é que fica a avaliação, gente? Para eu escrever aqui no meu rascunho? O que que é R.? Coloca.
E- Eu concordo com a idéia dela do primeiro trabalho.
P- Tirar um e deixar outro. Você ia falar alguma coisa.
E- Não. Essa questão mesmo de trabalhar em sala, oficinas. Bastante trabalho em sala de aula porque a gente tem mais aproveitamento.
(Excerto, diário de Campo, 13/02/2008)

[Explicitação oral do acordo]

O diálogo para a constituição do acordo	
	<p>P- Vamos ver os textos, as discussões e aí, vem a metodologia. Quem já estudou comigo, já sabe um pouco de minha metodologia, por mais que a gente mude, a gente mantém uma essência. Então, vou falar o jeito que a gente vai trabalhar. Eventualmente, teremos algumas oficinas, estou pensando em alguma experiência que envolva o planejamento na prática, [...] ver alguma escola. Gostaria que vocês procurassem, a partir de hoje. Eu também vou procurar com a direção do curso, mas independente da direção, vou procurar uma escola que possa nos receber, mas vocês também podem procurar. Já que a turma é pequena, a gente pode combinar de ir um dia em conjunto. Vou fazer oficinas de Planejamento. Não organizei todo o material, estou construindo os textos. Teremos textos isolados, livros em seu conjunto e outros materiais que vamos encontrando no caminho. Enfim, a ementa da disciplina fala basicamente disso: como é que nós vamos trabalhar a questão do planejamento voltado para a Educação e pensando na aplicação disso na escola e a relação entre a escola e essas políticas. Então, nos vamos tentar descobrir, ainda como é que o GDF está trabalhando com sistema e na escola. Do local para o maior. As políticas públicas nacionais, mas também locais. Certamente vamos ter que acessar o site do MEC. Acho que isso aí ninguém tem dúvida. Para buscar algum material para trabalhar. E o quê mais a gente achar pelo caminho. Certo, gente? Bom, esta é a ementa e a proposta. (Excerto, Diário de Campo, 20/02/2008)</p>
Professora Eliz	<p>[Leitura dos objetivos da disciplina no primeiro dia de aula. Na segunda aula, após uma apresentação de trabalho dos grupos, a professora pediu a transparência do grupo 1 e perguntou para a turma] “Acham que é importante a síntese? Para vocês? Porque a nossa primeira avaliação é escrita e isso é importante. Na aula passada nós nem falamos sobre isso, mas a primeira avaliação é escrita.</p> <p>[Não houve nenhuma negociação para o acordo pedagógico. Apenas a leitura do plano de ensino para a tomada de conhecimento. A professora anunciou seus procedimentos/instrumentos de avaliação e a turma consentiu.]</p>

P- Representa a fala do professor; E- Representa a fala de algum estudante.
E(V.) - Representa a fala de uma estudante específica.

Acordo pedagógico instituído	
Professora Osana	Professora Eliz
<p>A professora entregou novo plano de ensino com o acordo instituído: tirou um trabalho individual da primeira avaliação Modificação depois do acordo Avaliação - 1ª nota: 1 (um) trabalho individual, valendo 6 (seis) pontos. Um trabalho em grupo, valendo 4 (quatro) pontos.</p>	<p>A professora manteve o que estava no plano de ensino como acordo instituído</p>
<p>Avaliação – 1ª nota: 2(dois) trabalhos individuais, valendo 3 (três pontos cada um). Um trabalho em grupo, valendo 4 (quatro) pontos. Avaliação – 2ª nota: 01 (um) trabalho individual, valendo 4 (quatro) pontos; 01 (Um) trabalho em grupo: desenvolvimento do projeto, valendo 4 (quatro) pontos; Auto-avaliação, valendo 2 (dois) pontos.</p> <p>Formas e critérios: Avaliações individuais e escritas.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participação e desempenho nas atividades propostas. Participação; realização de leitura prévia, argumentação teórica, envolvimento nas discussões, elaboração e apresentação de trabalhos. – Nível de embasamento teórico demonstrado. – Capacidade de expressão oral e escrita. – Observação nas Normas técnicas acadêmicas – na elaboração e apresentação dos trabalhos. 	<p>Avaliação (critérios, ponderação)</p> <p>A avaliação resultará dos seguintes procedimentos:</p> <p>1 - 1ª Avaliação subjetiva individual, com consulta- 2 pontos</p> <p>2 - Elaboração de um plano de ação coletivo e de um projeto de pesquisa em ação, utilizando recursos e técnicas variadas - 4 pontos</p> <p>3 - 2ª Avaliação subjetiva individual - 2 pontos</p> <p>4 - Também serão considerados na avaliação final os aspectos abaixo relacionados: Pontualidade, assiduidade, participação nas atividades e debates, interesse em buscar novos conhecimentos, capacidade de análise e síntese, ao utilizar o referencial teórico apresentado ao longo do curso; organização e estruturação coerente dos trabalhos acadêmicos.</p> <p>5 - Auto-avaliação - 2 pontos</p> <p>Formas e Critérios: Avaliações individuais e escritas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação e desempenho nas atividades propostas. participação; realização de leitura prévia, argumentação teórica, envolvimento nas discussões, elaboração e apresentação dos trabalhos. ➤ Nível de embasamento teórico demonstrado. ➤ Capacidade de expressão oral e escrita. ➤ Observação das Normas e técnicas acadêmicas – na elaboração e apresentação dos trabalhos. <p>Ponderação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos individuais – 40% • Trabalhos em grupo – 40% • Participação – 20% <p style="text-align: center;">OBSERVAÇÃO</p> <p>A possibilidade de recuperação é oferecida ao longo do semestre, quando os estudantes terão oportunidade de refazer seus trabalhos, quando for o caso. Serão solicitados trabalhos em substituição ou em complementação àqueles que não atendem as exigências da avaliação.</p>

O acordo pedagógico pressupõe uma visão do agir comunicativo como “o tipo de interação no qual todos os participantes harmonizam seus planos individuais de ação um com o outro e, portanto, prosseguem seus objetivos ilocucionários sem reserva” (BANNELL, 2006, p. 85).

Os objetivos ilocucionários podem ser compreendidos como aqueles produzidos com uma determinada intenção. Assim, surge a situação comunicativa que surte um efeito prático no ouvinte-emissor e no emissor-ouvinte porque uma situação comunicativa em sala de aula repercute em toda a aula, principalmente quando se trata da avaliação. Porém, “o agir comunicativo oferece a possibilidade de coordenar as ações racionalmente e, portanto, contribuir para a construção de relações sociais determinadas por entendimento normativo e não mediadas por interesses diferenciados” (BANNELL, 2006, p. 88).

Pelo diálogo colaborativo há a possibilidade de se coordenarem as ações de forma a ser construída a base para a consecução de critérios avaliativos a partir do acordo pedagógico constituído no grupo.

Por outro lado, Barlow (2006, p.65) considera que quando somente o professor avalia o trabalho do estudante, em função de critérios, pratica a heteroavaliação. Isto é, somente a apreciação do professor acontece, ficando os estudantes passivos em sua própria formação. Há um pseudo-acordo e a prevalência da vontade (opinião) do professor.

É necessário afirmar que, quando o professor propõe os instrumentos/procedimentos de avaliação, estes devem se coadunar com os objetivos da formação, o que significa que nem tudo pode entrar em negociação para o acordo pedagógico.

A especificidade da prática de cada professor, a configuração subjetiva de cada sala, os acordos pedagógicos constituídos, o desenvolvimento das aulas são influenciados pelo tipo de avaliação proposta e esta se funda em processos comunicacionais que diferencia a ênfase dada aos usos pedagógicos da avaliação – pedagógico, institucional e social (HADJI, 1994) e a configuração dos pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 2001), pares que desenham a aula.

Constituir um dispositivo de avaliação consiste precisamente em determinar as condições. Trata-se de dizer sobre o que será a avaliação, quando ocorrerá, o tempo que lhe será concedido, as tarefas que o estudante deverá realizar, o tipo de atuação que será levado em conta, o suporte privilegiado (escrita ou fala) (HADJI, 2001, p.77).

Na UnB

Na sala do professor Alberto, o processo comunicacional gerado pela avaliação estava ligado à aprendizagem. Não houve perguntas sobre quando se deveria entregar

atividades avaliativas visto que estas eram construídas diariamente, durante todo o semestre. O processo comunicacional da avaliação foi circular. A avaliação e o diálogo colaborativo foram o processo de aprendizagem-ensino que deram ênfase ao uso pedagógico da avaliação, embasado pelo par dialético objetivo/avaliação.

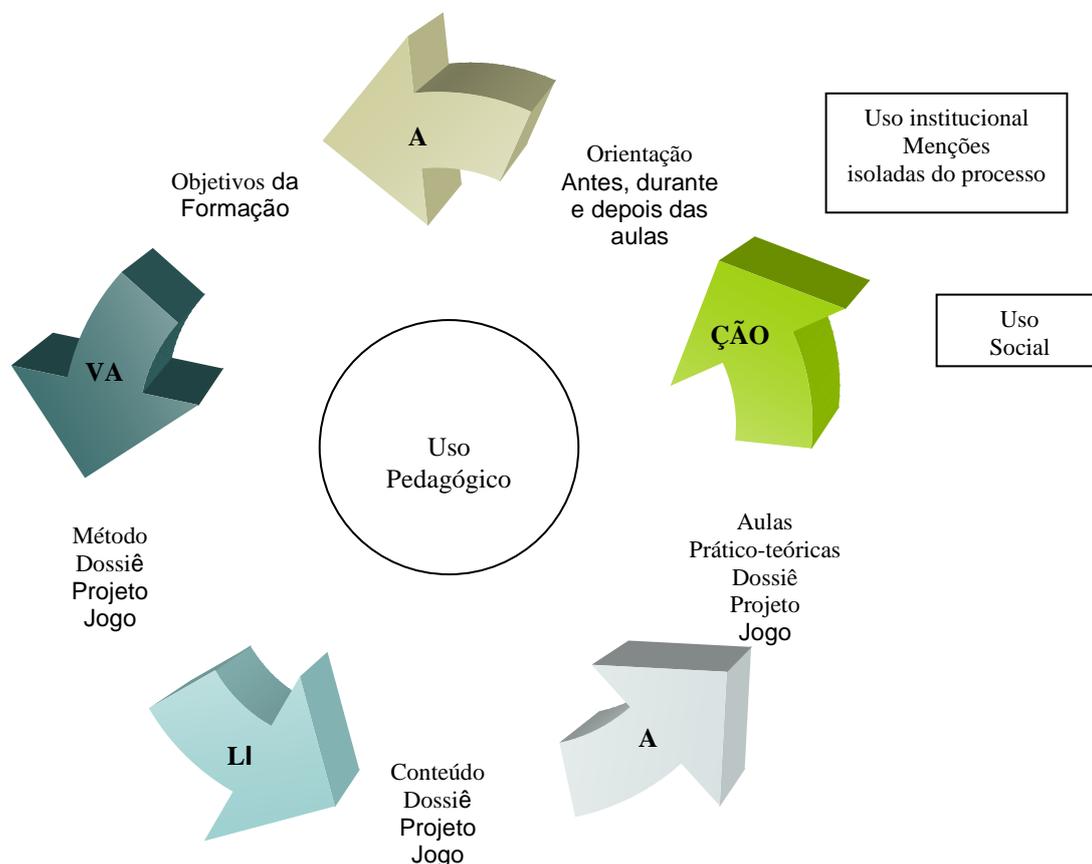


Figura 6 - Desenho representacional do processo avaliativo do professor Alberto

O professor se preocupou constantemente em relembrar os objetivos da formação que sua disciplina propôs⁴⁸; implantou técnicas participativas em que os estudantes puderam mostrar e refletir sobre suas formas de pensar e resolver situações matemáticas; e implantou um processo de avaliação favorável à comunicação das aprendizagens.

Porém, o uso social da avaliação, no caso representado pela auto-avaliação ficou descaracterizado de seu objetivo, “o sentido emancipatório de possibilitar ao aluno refletir continuamente sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções” (VILLAS BOAS, 2004, p.53-54), porque aconteceu somente no último dia de aula.

⁴⁸ Desenvolver uma visão crítica da educação matemática brasileira e capacitar-se para atuação profissional competente e de qualidade no campo da intervenção didática de matemática junto às séries iniciais do ensino fundamental. Tal competência deve conceber um aprendizado tanto numa perspectiva teórica, quanto prática, no campo da educação matemática. Aprendizado que deve necessariamente contribuir para a construção de uma representação positiva da matemática do futuro professor.

O uso institucional da avaliação, no caso representado pela socialização das menções, ficou isolado do processo porque as menções foram disponibilizadas na porta da sala do professor, prática usual da maioria dos professores da Faculdade de Educação-UnB, uma semana após o encerramento do semestre.

Na sala da professora Amália, o conteúdo desenvolvido teve por meta, até quase metade do semestre, a resolução da prova, um dos instrumentos de avaliação. Na terceira aula e da quinta em diante, até o dia da prova, 23/10/2007, a aula se voltou para a prova. No dia 02/10/2007, nona aula, a professora apontou para a linha de tempo que desenhou no quadro e disse “este é o percurso da prova”. As aulas, portanto, tiveram como meta a resolução da prova.

Os seminários e a leitura do livro, como procedimentos/instrumentos de avaliação também ficaram visados.

Assim, o processo comunicacional por meio da avaliação significou marcar, lembrar e efetivar os dias em que ocorreriam a avaliação.

E- A prova não pode ser dia 23 por causa desse seminário?

P- Pode. Está passando a lista para compor os seminários. Construir os grupos. Como é que eu trabalho? Eu dou a tarefa. Depois, eu cobro lá na frente.

E- Como é o estilo de sua prova?

P- Dissertativa. Geralmente, eu dou a prova. Na aula seguinte, é o primeiro seminário.

E- E os dois livros são em novembro?

P- São em novembro.

P- Leiam os dois livros. Escolha um e no dia que Amália marcar para se falar desse livro, você vem.

E- E se quiser participar da discussão dos dois?

P- Pode. O que tem que anotar para ser entregue. Do livro que você leu. Você vai selecionar cinco pontos, cinco perguntas que você queira discutir. Pega um papel e marca. No dia, você traz o livro e seu papel. Onde está a nota? Na capacidade de você argumentar os pontos que você escolheu. A folhinha eu recolho após o debate. (Excerto do Diário de Campo, 02/10/2007)

P- Marquem na apostila ou no caderno o material da avaliação. Dá impressão de muito texto, mas tratam do período jesuítico à monarquia. É interessante vocês irem marcando. Não dá para ler tudo no dia da prova. Tem que ir lendo antes. Não dá para ler tudo em cima da hora.

P- Esse é um texto muito importante. [Educação jesuítica no período colonial] Eu não quero que repitam o que falamos aqui e nem é para decorar nada. A prova não é um repeteco do que já falei na sala de aula. Eu quero que vocês me tragam o que eu não sei.

(Excerto do Diário de Campo, 04/10/2007)

E- Para a prova, a senhora vai cobrar os livros?

P- Pus tudo na lousa e viajei. Os 10 primeiros textos com exceção da educação dos negros. A ordem não importa. Não sou linear, vou e volto na apostila. Numa das aulas que eu vim, eu coloquei na lousa todos os textos da prova. (Excerto do Diário de Campo, 17/10/2007)

O processo comunicacional da avaliação instituído foi para a consecução dos instrumentos/procedimentos de avaliação. O uso pedagógico, ligado aos objetivos da formação ficou subutilizado.

O uso social da avaliação ficou à parte do processo, embora a professora tenha se preocupado em conversar com cada estudante no último dia de aula, em sua sala, na FE-UnB, a partir de seus registros e dos trabalhos de cada estudante para anunciar as menções.

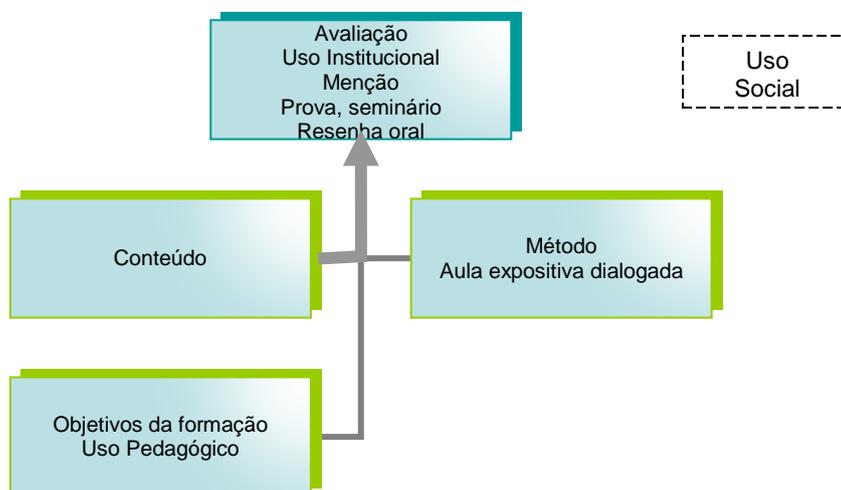


Figura 7 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Amália

A avaliação, quando é colocada à frente da aprendizagem e do currículo, isto é, vista apenas como mudança de comportamento e como possibilitadora de valoração de notas, reduz o trabalho pedagógico a seleção de conteúdos e a métodos de avaliação. Esse fato acarreta uma inversão de valores na educação. Méndez (2002, p.35) considera que assim a avaliação passa a definir o conhecimento e o currículo, convertendo a educação numa corrida para a obtenção de títulos, fazendo com que o conhecimento e os conteúdos possam perder a significação cultural e sua faculdade formativa.

A auto-avaliação não foi praticada. Como afirma Wachowicz (2006, p. 143), “a auto-avaliação é uma habilidade a ser constituída” para que o estudante em formação compreenda seu processo de aprendizagem, a partir da análise da relação entre os objetivos de formação propostos, a organização do trabalho pedagógico desenvolvida e sua atuação nesse processo. Isso implica que o estudante, ao longo de sua formação, precisa do espaço experiencial de reflexão sobre a pertinência de seus próprios objetivos e a coerência entre estes e os da profissão que optou e esse espaço experiencial de reflexão pode ser a auto-avaliação nas disciplinas que compõem as licenciaturas.

As aulas da professora Teca geravam perguntas constantes sobre os procedimentos/instrumentos de avaliação. Assim, o processo comunicacional constituído também esteve voltado para a marcação de datas e aplicação dos instrumentos de avaliação.

A não adoção dos estudantes da avaliação para si causa ruídos nos entendimentos e silêncios que podem corresponder a incompreensões ou alienação do processo.

E- O seminário precisa entregar para a sala?

P- Não. Só se for uma síntese.

E- Essa produção individual tem limite de página? [Referindo-se à última avaliação]

P- Cada aluno produz seu texto e apresenta para os colegas. Nós todos vamos ouvir e sugerir. [...] Depois, você refaz e entrega só para a professora. Não tem limite. (Excerto Diário de Campo, 06/09/2007)

E- Professora, e o Estudo Dirigido?

P- Agora!

E- É para a próxima aula?

P- A proposta é que cada um faça e, depois, na próxima aula, se junte com um colega, a gente discute e depois entregam.

(Excerto Diário de Campo, 18/09/2007)

P- Vou fornecer para cada grupo o texto. O primeiro é a grande sedução. Os outros são mais conceituais.

E- Precisa ter um trabalho escrito? Um roteiro?

P- Cadê a nossa bíblia [referindo-se ao plano. A professora fez a leitura do plano]

P- Vocês têm que entregar no dia da apresentação. Fazer a estrutura da apresentação: tópicos, conteúdo, conceitos. O trabalho escrito do que vão apresentar.

E- Não sabia.

P- Gente, vocês não leram, não? Combinamos no início do semestre. (Excerto Diário de Campo, 23/10/2007)

P- Na próxima aula começam os seminários.

[Alguns estudantes de outros grupos se assustaram:] “Já?” (Excerto Diário de Campo, 01/11/2007)

[A professora lembrou que na próxima aula começariam as leituras dos ensaios. Disse que todos deveriam trazer porque seria feito o sorteio.]

E- O texto está baseado em tudo o que se estudou aqui?

[A professora explicou de novo que não. Que era para tratar de um dos conceitos trabalhados na disciplina e se possível ligá-lo ao texto do TCC.]

E- Quantas linhas?

P- Você vai entregar uma cópia para todo mundo.

E- Para quinta agora? Pensei que era para a semana que vem.

P- Eu entreguei o cronograma no começo do semestre. (Excerto Diário de Campo, 05/12/2007)

Dessa forma, o uso institucional da avaliação foi o propulsor do processo comunicacional da avaliação, ficando os usos pedagógico e social apartados do processo.

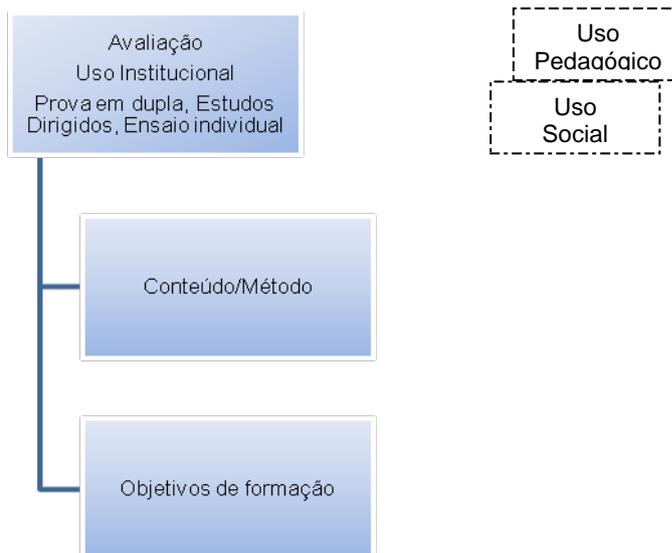


Figura 8 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Teca

Quando o acordo pedagógico não coaduna com o par objetivo/avaliação, o processo comunicacional fica limitado ao desenvolvimento do conteúdo para a resolução de instrumentos de avaliação. Seja uma prova, a apresentação de um seminário ou a escrita de um texto.

Um acordo pedagógico não autenticado pelos estudantes torna a avaliação apenas uma via para a validação de seu uso institucional, fato que retira do processo de aprendizagem os usos pedagógico e social da avaliação.

Os acordos validados de maneira frágil se tornam alvo de interpretações variadas e de questionamentos futuros pela falta da aceitabilidade racional (HABERMAS, 2002, p.14).

A falta de sentido, da tomada para si da avaliação, faz com que os estudantes não a compreendam como processo de aprendizagem, mas apenas como um ritual para a validação do uso institucional da avaliação. Nesse caso, necessita-se a todo instante lembrar quando e como ela acontecerá. Isso na formação de professores é extremamente preocupante por que o futuro professor não é convidado a pensar sobre a importância para a constituição dos sujeitos desse invariante da formação que é a avaliação.

Na UCB

Na aula da professora Eliz, o processo comunicacional constituído mediante a avaliação voltou-se para os instrumentos que incorporaram os objetivos propostos na formação. Houve uma conjugação dos usos pedagógico e institucional da avaliação.

O uso social da avaliação ficou deslocado do processo porque no último dia a professora entregou uma ficha para ser preenchida pelos estudantes como auto-avaliação e outra para avaliar a disciplina (Anexo)

Hadji (2001, p.102-103) considera que a auto-avaliação deve significar auto-regulação contínua. Portanto, não cabe ao estudante analisar seu percurso ao final de determinada disciplina ou de determinado processo porque a auto-avaliação, na concepção de avaliação formativa, tem por prioridade “a ação, e o sujeito que age” (HADJI, 2001, p. 103). E isso envolve atividade de metacognição, atividade em que o sujeito aprendente reflete sobre suas ações e compreende seu papel no êxito de sua própria aprendizagem e na do grupo, assim como sua colaboração responsável no trabalho pedagógico.

Quando a auto-avaliação é praticada somente no final de uma disciplina, nada mais pode ser alterado; apenas constatado.

P- Não. Pedi que vocês lessem todos.
 E- E a gente leu todos esse textos?
 P- Sim. Está na pasta.
 (Excerto, Diário de Campo, 22/02/2008)

P- [...] A prova vai ter todos os capítulos que nós trabalhamos até hoje. Peguem as xerox, façam a leitura e a prova é individual e assim, eu queria que vocês falassem baseados no conhecimentos de vocês, nas leituras prévias dos textos, então façam as leituras durante a semana... com as palavras de vocês o que vocês entenderam? Então, é mais como se fosse uma conversa.
 E- É, só que a gente tem que decorar.
 P- Não.
 E- A gente não consegue, professora [riso] guardar tudo.
 P- Sim, mas acho que deveria...é claro que você deve, por exemplo, você que vai atuar, conhecer todas as técnicas.
 P- Nossa primeira avaliação é escrita e isso é importante. Na aula passada nós nem falamos sobre isso, mas a primeira avaliação é escrita.
 [A professora anotou os nomes dos cinco textos, conteúdos da prova, no quadro.]
 E- Professora, a gente leu esse texto da Nízia? Não estou entendendo.
 P- Sim.
 E- A gente estudou em sala?
 P- A gente trabalhou aqui, lembra dele?
 E- A gente vai poder trazer os textos? (Excerto, Diário de Campo, 04/04/2008)

P- Nas áreas de atuação do OE, educação infantil, fundamental e médio, pensar nas situações. Que situações a gente pode estar atuando na educação infantil, fundamental e médio? Construir, quem sabe, uma situação. Que atuação podemos construir em cada situação.
 [No quadro]
 Áreas de atuação da Orientação Educacional
 Educação infantil
 Ensino fundamental
 Ensino médio
 P- Pode ser em dupla.
 E- Pensar nas áreas de atuação do OE. Que situação o OE poderá estar atuando?
 E- Uma situação?
 E- Pontos?
 P- Pontos ou situações. Pensem: “nessa e nessa atividade”.
 E- Professora, como você disse que era para fazer?
 P- Que ações o OE pode desenvolver na educação infantil, fundamental e médio. O que o OE pode fazer? O que é importante trabalhar na educação infantil? Em que situação? Em que momento? Coloquem os itens que vocês acham importantes. (Excerto Diário de Campo, 18/04/2008)

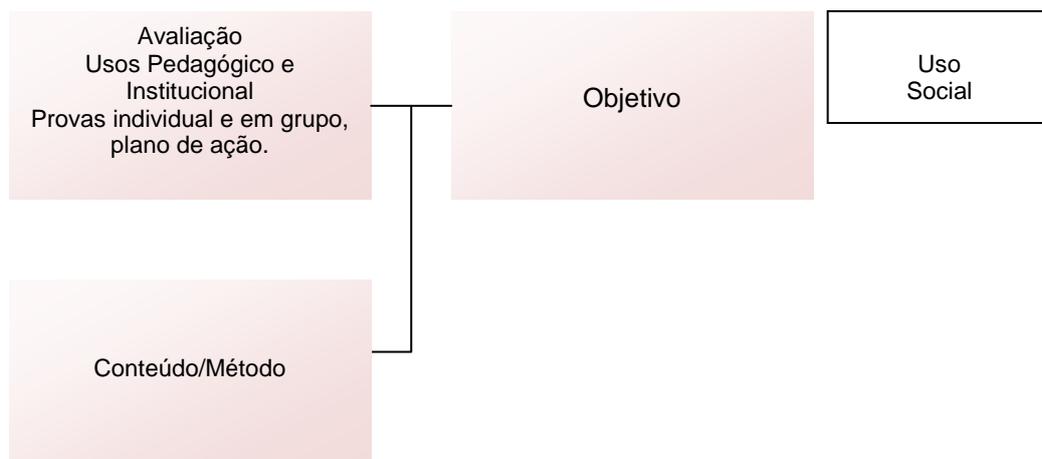


Figura 9 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Eliz

Nas aulas da professora Osana o que foi proposto no plano de ensino como avaliação foi modificado no percurso. Neste caso, os usos pedagógico e social ficaram diluídos no uso institucional. A professora tentou criar o processo de auto-avaliação, mas este ficou restrito à autonotação, quando os estudantes atribuem nota a si mesmos (HADJI, 2001, p. 102-103).

A auto-avaliação não surtiu efeito desejado pela incompreensão dos estudantes de como proceder e pela falta de inteligibilidade da avaliação proposta no decorrer do semestre, pela professora.

P-Vou trazer e discutir o plano de ensino na aula seguinte. O plano provisório. A gente apresenta e vamos ver a metodologia e a avaliação para ajustar. [...] A metodologia é participativa. Excerto, Diário de Campo, 13/02/2008

P- Nós vamos nas próximas aulas ver temas para o projeto final. Cada pessoa vai escolher, é individual, de preferência individual. Cada pessoa vai eleger um tema de seu interesse para montar um projeto que será o seu projeto final. Escolha o tema.
[A professora deu vários exemplos de temas]. Excerto, Diário de Campo, 20/02/2008

E(V.) Em relação ao projeto...

P- Essa é a idéia que eu coloquei na aula passada.

E(V.)- É em grupo ou individual? É trabalho em dupla, individual?

P- O projeto? Preferencialmente, individual. [...] Agora, se alguém quiser se juntar em dupla, por exemplo, não tem problema, mas eu digo preferencialmente individual porque é uma oportunidade que você tem de se preparar para o TCC, mas fica em aberto também. Se duas pessoas quiserem fazer um trabalho ou porque têm um tema em comum ou porque têm... enfim, uma trajetória e gostaria de continuar ou porque isso é agradável, tem várias razões. Tá? Então, o projeto é feito ao longo do semestre.

E(V.)- Na primeira avaliação “dois trabalhos individuais valendo 3 pontos. Cada um. Um trabalho em grupo, valendo 4 pontos”. Por que ao invés de ser dois trabalhos individuais não seja só a construção do projeto e a apresentação?

P- Ao longo? Pode ser. A avaliação, vocês sabem, quem já fez disciplina comigo, sabe que eu sempre deixo em aberto, mas eu tenho que colocar uma proposta no plano, não é? Eu tenho que partir de algum lugar, mas normalmente a gente acaba pensando junto a avaliação. Aqui nessa disciplina nós vamos seguir essa mesma

metodologia de avaliação e sempre tendo como base a auto-avaliação. Aquele princípio que vocês conhecem e que eu defendo, que eu acredito que na avaliação qualitativa, a auto-avaliação deve ser a base. Porque se nós vamos construir um processo, com uma metodologia participativa, um processo em construção, dentro dessa abordagem qualitativa, a metodologia de avaliação deve ser idêntica, deve seguir o mesmo caminho. Então, nesse sentido, nós vamos discutindo até a definição dos pontos dos trabalhos. Principalmente porque a turma é pequena, melhor ainda para a gente fazer isso. Vamos fazer um laboratório da nossa própria avaliação, certo? Tudo bem assim? Excerto, Diário de Campo, 27/02/2008

P- Vamos procurar as políticas atuais, vamos ler o 3 e o 13 e pensar na nossa trajetória na disciplina. Vejam que o 13 já vai fechar o nosso projeto. Terminamos? Agora a gente vai preparar uma auto-avaliação com o encerramento dessa leitura para ver como é que foi a trajetória. Isso que eu estou chamando de 1ª parte da disciplina que foi a parte de discussão, foi mais geral. Agora, nós vamos entrar na parte de construção de projeto, então a gente vai pensando também como é que fica a primeira nota. Estão lembrados disso. Pode ser no final do semestre, aquele sistema de dividir por dois ou fazer já agora uma. Vocês vão pensando nisso também. Até o final de abril, como é que a gente vai fechar, certo? (Excerto, diário de Campo, 09/04/2008)

P- Então, vocês vão anotar aí pessoal, por favor. A questão da avaliação, da auto-avaliação. Que é para a gente fechar esse primeiro, essa primeira etapa e eu dei a opção de deixar tudo para o final, mas de qualquer maneira, independente de se pensar na nota é importante que a gente faça uma apreciação do que foi trabalhado até agora, está certo? Produzir um pequeno texto, fazer uma retrospectiva das aulas, vão até os apontamentos. Vocês podem até fazer isso para a próxima aula. Vamos deixar isso acertado, em cima disso vamos construir. Fica melhor assim.

E- Produzir um texto?

P- É. Vocês vão fazer uma retrospectiva, um mapeamento. Mapear um pouco assim a nossa disciplina agora e vamos listar os pontos significativos, os pontos mais altos, os pontos que precisam melhorar, algum assunto que ficou... que vocês entendam que precisa de mais esclarecimento, aprofundamento, de buscar informações complementares. Esse momento assim de retomada da disciplina é importante porque primeiro, a gente tem a oportunidade de fazer esse mapeamento para ver como é que foi até agora. A nossa caminhada, a nossa trajetória: o que, como.

E- Esse texto é para trazer na próxima aula ou é sugestão?

P- Vocês já vão trazer ele pronto. Em cima desse material é que a gente vai construir aqui a avaliação, tá? (Excerto, Diário de Campo, 15/04/2008)

P- Agora, conversando sério. Hoje vamos encerrar nossa auto-avaliação, nossa avaliação dessa atividade que desenvolvemos até agora. Então, vocês mandaram, eu corrigi, coloquei uma notinha.

[...]

P- Agora, vou dar a orientação geral. Vou devolver os trabalhos e cada pessoa vai socializar seu trabalho no pequeno grupo. Cada pessoa vai dizer que elementos colocou no seu mapeamento da disciplina. Quando cada um socializar o seu, depois, o grupo vai fazer uma síntese do grupo e cada pessoa do grupo deve ter a mesma síntese escrita, porque depois nós vamos mudar de grupo e cada representante do grupo anterior relata o que escreveu para o novo grupo. Combinado? Entenderam? Vocês podem socializar, complementar, enfim, agora é hora de vocês consolidarem aquilo que fizeram individualmente por meio de uma socialização. Tá bom?

[...]

P- Então. Para finalizar eu gostaria agora, que vocês fizessem esse momento da auto-avaliação para a nota. Agora, é hora de pegar o plano de ensino gente, de novo. O plano de ensino está dizendo como vai ser a avaliação. A gente está sendo fiel? No mapeamento, vocês viram se a gente está cumprindo o que se propôs? Deu para perceber?

[...]

P- Não? Vamos pensar agora? A gente pode ir colocando. Como o grupo é pequeno ou vocês preferem que cada um escreva sua nota e me entregue?

[silêncio]

P- Como é que a gente vai atribuir uma nota agora?

[silêncio]

P- Sugestões?

E- Eu acho que essa primeira nota deve ser de 0 a 10 e cada uma dá a sua nota.

P- Certo?

[silêncio]

E- O interessante é que fizemos o mapeamento sem pensar em nota. Então, eu acho que isso é um grande passo. Eu não fiz o mapeamento pensando em nota. Cada um dá a nota que acha que merece.

P- Ok? Pode ser?
 E- Ok, eu concordo.
 P- Então, vocês querem colocar aí no mapeamento, a nota para eu receber agora?
 E- A gente vai se auto-avaliar ou dar nota no trabalho?
 E- Então, assim. Eu vou dar a minha nota e a senhora vai dar a sua nota?
 E- Eu vou fazer as minhas considerações e aí é claro que tem uma nota.
 E- Espere aí, mas na verdade não vou dar a minha nota pelo mapeamento, mas na disciplina
 P- É. Sua trajetória na disciplina. (Excerto, Diário de Campo, 07/05/2008)

A avaliação se distanciou do que foi dialogado no acordo pedagógico.

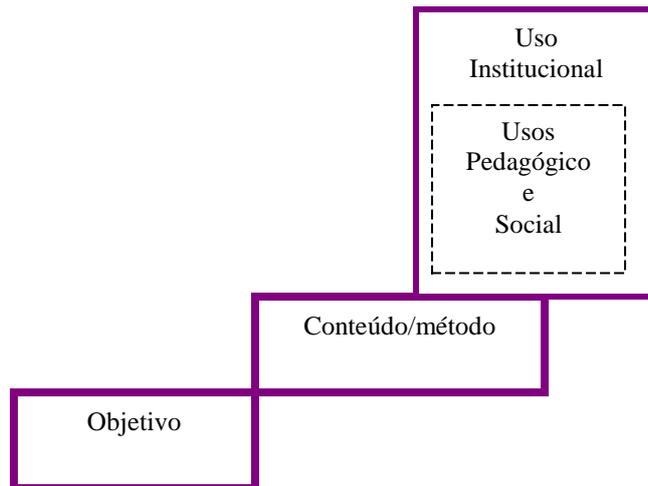


Figura 10 - Desenho representacional do processo avaliativo da professora Osana

Masetto (2003, p. 154) afirma que a auto-avaliação é “a capacidade das pessoas de se aperceberem de seu processo de aprendizagem e serem capazes de oferecer a si mesmas as informações necessárias para desenvolverem suas aprendizagens”. O autor assegura que a auto-avaliação não se aproxima da atribuição de notas pelos próprios estudantes, porque a auto-avaliação deve tratar das aprendizagens.

A professora Osana tentou criar um processo avaliativo compartilhado com os estudantes, mas houve um ruído na comunicação de maneira que o proposto pela professora não foi compreendido pelos estudantes.

3.5.2.3 O momento – quando? Há tempo/espaço de diálogo e expressividade para todos?

O momento em que acontece a avaliação designa a escolha do espaço/tempo pedagógico propício para o professor buscar informações sobre as aprendizagens dos estudantes e para evidenciar também a efetividade de sua prática pedagógica. Pode ser em processo, sem demarcar o horário/dia da avaliação, pode ter dia/hora marcada.

O momento da avaliação situa professor e estudantes em relação aos pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 2001), articulando-os, inter-relacionando-os de maneira que os objetivos da formação podem ser colocados em ação via escolha dos instrumentos/procedimentos e dos conteúdos a serem expressos nestes (o teor). O momento reúne a circunstância, a prática do professor, o desempenho do estudante, sua singularidade de compreensão e expressividade que interliga os usos da avaliação.

Esse aspecto do processo comunicacional da avaliação, o momento, por vezes pouco considerado, então, relaciona-se com a realização de parte importante do trabalho pedagógico do estudante que deve ser orientado pelo acordo pedagógico e pela intervenção do professor, fundamentado em sua prática e “parece que a maneira mais segura de se evitar que as práticas se congelem ou de fazer que as práticas congeladas degelem é encontrar espaços de refletir sobre a prática” (STRECK, 2001, p. 110) e nada melhor do que o professor observar e analisar o processo comunicacional que constitui via avaliação com os estudantes para, junto com estes, refletir sobre a efetividade da organização do trabalho que desenvolvem.

P- Participação, frequência, material. Não vou marcar, por exemplo, no começo de novembro para ver o dossiê. Vou olhando o dossiê de acordo com a necessidade. Cada material colocado na caixinha terá um significado que você construiu. Cada um coloca o que tem significado. Isso serve de avaliação também. (Excerto Diário de Campo do professor Alberto, 12/09/2007)

A escolha do momento advém do diálogo constituído pela prática pedagógica do professor. Portanto, o momento, o teor e a forma são inseparáveis.

3.5.2.4 O teor – (expressão, significado e sentido) o conteúdo que será comunicado que pode ser meio de investigação para o professor e estudantes.

O conteúdo expresso nos instrumentos de avaliação são excelentes indicadores de compreensões e de processos de aprendizagens.

O teor exposto nos instrumentos de avaliação devem fazer parte da busca do professor para compreender as formas de expressão dos estudantes e como estes compreendem os objetivos que estão incitados nos instrumentos de avaliação.

O teor, como parte do processo comunicacional da avaliação, mais do que a execução do par conteúdo/método (FREITAS, 2001), significa a revelação das possibilidades e fragilidades de expressão dos estudantes – oralidade, estilo de escrita (sintético, prolixo, poético, entre outros); expressão do alcance de compreensão dos objetos

de conhecimento; formulação de idéias, argumentação, organização, legibilidade de letra, tom de voz e postura perante sua própria maneira de se apresentar/revelar.

P- Eu não quero que repitam o que falamos aqui e nem é para decorar nada. A prova não é um repeteco do que já falei na sala de aula. Eu quero que vocês me tragam o que eu não sei. (Excerto, Diário de Campo professora Amália, 04/10/2007)

P- Todos os dois textos são facilísimos de ler. São os dois textos que vão ficar para a terça, nossa última aula teórica. Vou fazer perguntas e colocar em um saquinho. A gente toca uma música e quando parar, a pessoa pega uma pergunta e responde. Para a aula ficar mais dinâmica e ajudar na avaliação. (Excerto, Diário de Campo, professora Teca, 29/11/2007)

A maneira de se apresentar/revelar está intimamente ligada ao processo comunicacional instituído via avaliação. A dialogicidade da sala de aula, que incorpora tanto a avaliação formal quanto a informal, é responsável pela configuração subjetiva social da aula da qual participam as configurações individuais de cada estudante e do professor que coordena o trabalho pedagógico.

O professor é o grande responsável pelo teor do processo comunicacional da avaliação porque é ele geralmente quem pensa os objetivos de formação e propõe os instrumentos de avaliação, sejam estes bem formulados, coerentes ou não.

Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam. [...] Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos, o que podemos verificar através de suas produções e procedimentos. (BOLZAN, 2002, p. 21)

“O sentido se constrói sobre o vivido, em situação” (PERRENOUD, 1995, p.194), na relação pedagógica que interliga interação, mediação e intervenção, em um processo que começa no primeiro dia de aula, mas que não obrigatoriamente finda no último dia de aula. “O sentido constrói-se no diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar”.⁴⁹

Assim, o momento, o teor e a forma devem ganhar sentido no acordo pedagógico e estes juntos devem ser inscritos na devolução e ser fundamento de análise do professor, de sua prática, isto é, analisar a coerência entre o que pensa/desenvolve e o que efetiva como trabalho pedagógico com os estudantes, por que “quando o professor se coloca como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção

⁴⁹ (ibid, idem)

e suas rotas cognitivas, podemos dizer que ele está ativando a sua própria ZDP⁵⁰ (BOLZAN, 2002, p. 23).

3.5.2.5 A forma – (diálogo) os instrumentos/procedimentos escolhidos como meio de comunicação, se são favoráveis; ou se muito estruturados.

A forma designa o tipo de diálogo avaliativo. Como diálogo colaborativo, se a avaliação for compreendida pelo professor e estudantes como socializações que promovem e corroboram as aprendizagens, isto é podendo haver mudanças no processo; em diálogo bifásico, em que os estudantes respondem aos instrumentos de avaliação e o professor isolado, em outro momento, procede a correção/apreciação das respostas dos estudantes e devolve depois, com comentários ou não, um juízo de valor e sem a possibilidade de alterações no resultado/desempenho/produto ajuizado. Entre o diálogo colaborativo e o diálogo bifásico não há comparação. O que faz um ser melhor do que o outro é a coerência entre eles e o par objetivo/avaliação.

Os instrumentos/procedimentos de avaliação são meios de comunicação que podem limitar ou expandir a possibilidade de o professor evidenciar as aprendizagens, as formas de pensar, de expressão e de compreensão dos estudantes e a qualidade de sua própria ação pedagógica.

Os instrumentos/procedimentos de avaliação se tornam limitadores, quando não são planejados para a consecução do par objetivo/avaliação (FREITAS, 2001) e não respeitam os usos pedagógico e social da avaliação (HADJI, 1994), isto é, quando a avaliação apenas é uma busca da repetição/ recitação dos conteúdos vistos e quando os estudantes não compartilham do porquê da escolha de determinado instrumento.

Os instrumentos/procedimentos de avaliação podem se tornar expansíveis de aprendizagens, quando incorporam os objetivos da formação de maneira intensa e motivante, fazendo com que os estudantes utilizem a avaliação como meio de comunicação de suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, como meio para refletirem sobre suas trajetórias de pensamento-ação. Nesse caso, a objetivação será mesmo a meta da avaliação, não como um fim em si mesma, mas como um recurso, como uma maneira de se colocar em diálogo as possibilidades de melhoria das aprendizagens por todo o processo educativo.

P- Talvez, desenvolver a autonomia acadêmica. Porque vocês chegam na universidade e é cobrado de vocês.
E- É mesmo professora. Quando a gente chega é um choque. Ninguém sabe o que é resenha, resumo. Ninguém trabalha isso no ensino médio. Seminário. Para mim, seminário era o lugar que ficavam os padres. Os

⁵⁰ ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal: desenvolvimento pessoal em que a ação é realizada com a ajuda de outro sujeito.

professores falavam em seminário, seminário. Eu não tive coragem de perguntar para entender. Depois, entendi que era um trabalho. Foi um susto. (Excerto, Diário de Campo professora Eliz, 04/04/2008)

P- F., você me entregou uma versão do seu mapeamento, eu vi critiquei, você me devolveu. Eu te pergunto: em que você se baseou para se dar esta nota?

E- Bem professora, eu fui lá no Plano de Ensino, peguei olhei para ver o que a senhora deu, olhei os textos e vi que tudo estava condizente com o Plano de Ensino. Então, eu dei 9,5.

P -Tá. Então, tem a ver com sua aprendizagem. Você relacionou o que estava no plano de ensino com o que fizemos, com sua aprendizagem.

E- Sim. Eu vi que tudo estava relacionado. Os textos todos estavam no Plano de Ensino. Estava tudo lá.

P- Você considerou sua aprendizagem relacionada ao que estava no Plano de Ensino. É isso?

E- É professora, tudo que estava lá eu vi no mapeamento que as aulas, os textos... realmente aconteceu.

[silêncio breve]

[Eu, pesquisadora, intervim]. “Então, você deu 9,5 para a disciplina. E para você, quanto você se dá?”

E- Ah. Para mim? Eu me dou 8,0 porque eu me esforcei, vim às aulas, mas não li todos os textos.

P- Você estava dando a nota para a disciplina?

E- É professora. Eu fiz o mapeamento e pensei na disciplina. Agora, entendi. Eu tinha que colocar a nota para mim. (Excerto, Diário de Campo, professora Osana, 05/06/2008)

O processo comunicacional que acontece por intermédio da avaliação pode ser fator da auto-avaliação do trabalho pedagógico do professor, embasado no *feedback* dos estudantes sobre aquilo que propõe como formação.⁵¹

UnB

Professor Alberto	
Instrumentos e critérios de avaliação no plano de ensino	
- Presença e participação nos cursos, leituras, discussões e ação sobre o processo	20%
- Elaboração e desenvolvimento de um projeto individual, de no mínimo, 7 encontros	20%
- Realização do Dossiê que pode ser o próprio caderno organizado	20%
- Auto-avaliação	20%
- Criação, validação, confecção e divulgação de um jogo envolvendo conteúdo matemático tratado ao longo do curso	20%

O professor implementou quatro procedimentos/instrumentos de avaliação: dossiê; criação de um jogo matemático e um projeto de atendimento a um “ser matemático”, presença e participação, coerente com o processo avaliativo que anunciou na entrevista narrativa, na 2ª Fase da pesquisa.

Instrumento	Momento	Forma
Dossiê	No processo	Diálogo colaborativo
Projeto matemático ser	No processo e individualizado	Diálogo bifásico
Jogo	No processo coletivo	Diálogo colaborativo
Presença e participação	No processo	Ligação dos processos
Auto-avaliação	Final	Autonotação

⁵¹ Além desses dois exemplos, todas as informações transformadas em dados na 1ª Fase desta pesquisa ilustram esse aspecto do processo comunicacional da avaliação, a forma.

Construção do dossiê



Foto 1 - Dossiê Prof. Alberto

A construção do dossiê se deu no processo por ser o registro das atividades de cada aula. Enquanto a turma fazia as atividades propostas e o registro das mesmas, o professor passava olhando os estudantes em ação, provocava reflexões e expressividade oral de pensamentos, intervinha. Ao mesmo tempo em que as atividades eram desenvolvidas, o professor dialogava com os estudantes sobre o que estavam fazendo, passava de carteira em carteira mediando e intervindo.

Nessa aproximação física, o professor envolvia os estudantes com seu olhar, com seu bom humor, com gestos acolhedores porque “o corpo é um conjunto, um sistema e cada uma de suas partes produz mensagens” (OLLIVIER, 1999, p. 175). [Tradução livre]⁵²

Geralmente, o professor propunha aos estudantes que fizessem as atividades em dupla para que um anotasse os procedimentos do outro e vice-versa.

Essa ação desenvolvida em sala de aula e registrada nos dossiês trouxe diariamente para a sala do professor Alberto a dimensão prático-teórica da avaliação porque os estudantes foram instigados a registrar as trajetórias de pensamento dos colegas e a pensar em seus próprios percursos.

P- Registrar e observar é o desafio do pesquisador. O registro é seu. (Excerto Diário de Campo, 12/09/2007)

P – Vocês vão trabalhar de 3 em 3. Agora, vou trabalhar uma seqüência didática. Uma seqüência didática é uma seqüência de atividades articuladas que gera determinado conhecimento. Pode durar uma aula, três dias, uma semana. Depende. (Excerto Diário de Campo, 1/10/2007)

P- Vocês vão fazer mais esse jogo e anotar no dossiê. (Excerto Diário de Campo, 3/10/2007)

⁵² El cuerpo es un conjunto, un sistema, y cada una de sus partes produce mensajes.

Sempre socializava a resolução das atividades propostas por intermédio das diferentes formas de pensar dos estudantes. Aqueles que ele via que faziam a resolução das atividades por processos diversificados, convidava-os para socializar sua construção no retroprojetor.

No dossiê, também havia os momentos chamados pelo professor de “cor de rosa”. Eram sínteses ou conceitos importantes que o professor destacava. Ele não repetia. Cada um anotava do jeito que compreendia ou os guardava.

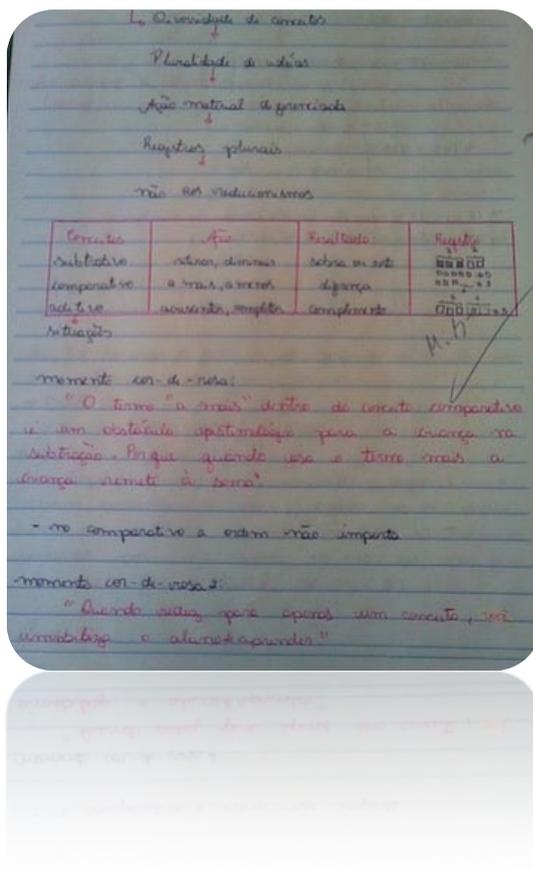


Foto 2 - Dossiê Momento Cor-de-rosa - Prof. Alberto

Em uma atividade desenvolvida no dia 19/09/2007, o professor pediu para a turma trazer sucatas e, no início da aula, propôs a seguinte atividade:

Atividade 1 - Socializem a sucata

P- Arrumem a sucata com coisas comuns juntas. “Escolham o critério de organização para separar a sucata”.

[O professor passou olhando a organização dos grupos e foi provocando questionamentos na organização do material. Perguntou em cada grupo] “Vocês estão matematizando?” [Sensibilizando-os para a formação]

[Passou nos grupos olhando. A sala muito cheia dificultava o andar do professor por entre os estudantes. O professor pediu para cada grupo explicar sua organização. Fez questões desestabilizando o pensar dos grupos.]

Atividade 2 - Reorganizar a sucata com um critério que os outros grupos não ouçam e não saibam qual poderia ser.

[O professor disse que, se quisessem poderiam deixar de lado algumas sucatas.]

P-Achar um critério mais difícil. Fui claro?

[A turma pensou e discutiu enquanto o professor passou de grupo em grupo.

Em determinado momento um grupo chamou o professor]

“Vem ver se está certo!” [voz do grupo]

[O professor aproveitou para chamar a atenção da turma sobre esse olhar do professor como o único certo.]

P- Está difícil? Quando achamos que é difícil para o outro, levantamos uma hipótese sobre a capacidade do outro.

(Excerto Diário de Campo, 19/09/2007)

O professor procurava trazer para as atividades reflexões a respeito do currículo, do planejamento e da avaliação. Esta era tratada sempre que possível, pois desenvolver a habilidade em avaliar era um dos objetivos propostos por ele.

Esse aspecto é muito importante, quando se trata da avaliação como diálogo colaborativo porque a compreensão de si mesmo pode fazer avançar a compreensão do outro e tem a ver com o que Romanowski (2006, p. 104-105) considera

Como os professores indicam que a prática de aula para a aprendizagem interativa põe em movimento o projeto pedagógico, o planejamento da aula do professor, o reconhecimento, o método, a avaliação, o interesse e a participação dos alunos, estão em jogo a organização da sala, a disposição dos móveis, os materiais utilizados, a organização do tempo, os rituais e as tramas das relações. Assim, é possível reconhecer que relação pedagógica foi posta em ação. [...] Faz diferença compreender uma ação docente efetiva *com* o aluno e não *sobre* o aluno.

A construção do jogo



Foto 3 - Jogo - Prof. Alberto

O jogo foi construído, validado e vivenciado no processo. Os estudantes criaram os jogos, puderam mostrar para o professor ao longo do semestre, inclusive no horário pós-aula; jogaram com os colegas para validá-los e socializaram com crianças, adolescentes e professoras de uma escola pública do Distrito Federal.



Foto 4 - Validação do Jogo em uma escola pública do DF

P- Pensem no contexto imaginário para não ficar a matemática pela matemática. Vocês podem ir para o objetivo. Vocês têm dois objetivos: um educacional e um lúdico. O educacional é o que ele tem que aprender. O lúdico o que ele tem que fazer para ganhar. Junto com os objetivos, pensem no contexto imaginário. O imaginário determina a embalagem, a plataforma e as regras. O imaginário determina a estrutura lógica e física. Determina também a aderência à atividade.

[O professor explicou que a aderência era a aceitação das crianças e professoras da escola aos jogos.]

P- Quando forem escrever as regras não comecem diretamente com elas. Dêem o contexto 'você é uma aranha e há uma mosca gosmenta suculenta'. Na caixinha, coloquem as regras. Tem que ser precisas e concisas de fácil entendimento para as professoras e as crianças. Vou olhar a competência de escrita de vocês

[O professor continuou a explicação.]

P- Além das regras básicas, pode por os variantes [explicou como outras possibilidades do jogo, mas frisou que não era obrigado]. Tem que colocar a lista de material do jogo. [...] No dia da validação do jogo na escola vocês podem fazer uma publicidade. Quem precisar de qualquer orientação suplementar, estamos disponíveis.

(Excerto Diário de Campo, 22/10/2007)

Esse instrumento/procedimento de avaliação também favoreceu o caráter prático-teórico da avaliação, momento em que, ao mesmo tempo, os estudantes vivenciaram no processo o planejamento da avaliação que relaciona: os objetivos, o currículo – conteúdo, metodologia, recurso, instrumentos, tempo/espço, contextualização do sujeito da aprendizagem e os aspectos comunicacionais da avaliação, em sua integralidade.

Projeto: adoção de um ser matemático

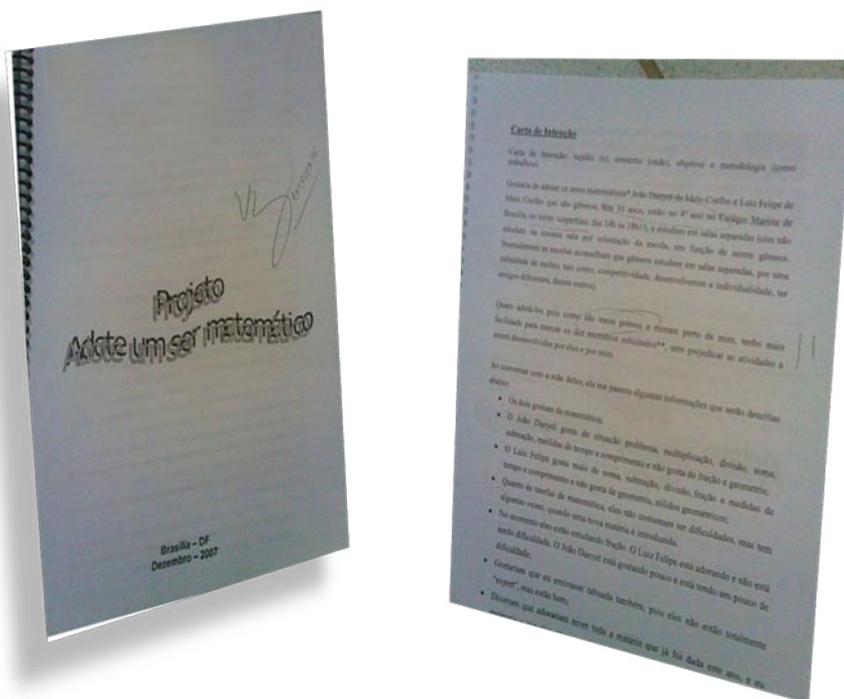


Foto 5 - Projeto Ser Matemático - Prof. Alberto

A proposta via carta de intenção foi que cada estudante adotasse um “ser matemático” (MUNIZ, 2001) para ajudá-lo em alguma aprendizagem matemática, fosse este uma criança, um jovem ou um adulto, em escolarização ou não.

P- Vou ler sua cartinha e vou rabiscar em cima e vou devolver uma semana depois. Vou olhar se sua proposta está ok? Aí vou dar um referencial para cada um ler. Ok? Teremos a diversificação da leitura. Todos os dias, no início da aula, quem quiser pode socializar. Ao final, vocês vão fazer o relatório. (Excerto, Diário de Campo, 10/09/2007)

O projeto foi entregue no último dia de aula, mas construído ao longo do semestre, com orientações coletivas e individuais, dentro e fora do horário das aulas.

O caráter prático-teórico, o eixo da avaliação praticada pelo professor, orientou o processo dessa prática/procedimento/instrumento de avaliação porque os estudantes, ao mesmo tempo que desenvolviam seus dossiês, a construção prático-teórica de suas aprendizagens, tiveram a oportunidade de vivenciar, mais uma vez, a coordenação de parte do trabalho pedagógico: avaliar para planejar - reconhecimento da situação de aprendizagem do “ser matemático”, escolha da metodologia de aprendizagem/ensino para desenvolver uma conceito matemático, recurso e a avaliação de sua ação na aprendizagem do outro e da ação do outro em resposta a sua ação.

Todo esse processo de avaliação criado e coordenado pelo professor envolveu a participação ativa dos estudantes nas aulas a tal ponto que, durante todo o semestre, durante as aulas, não percebi o envolvimento de nenhum estudante com outra atividade se não as propostas pelo professor.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas* de *cobrar a execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades corresse o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (FREIRE, 1997, p. 39)

Havia uma ligação entre os instrumentos/procedimentos: presença e participação; elaboração e validação do jogo, o dossiê e o projeto. O dossiê foi base de registro do estudo prático-teórico feito em sala e fora dela. Todo esse movimento caracterizou a processualidade da avaliação inscrita no trabalho pedagógico do professor e da turma.

A intervenção para a aprendizagem era feita a todo o momento na oralidade, porque, a cada atividade proposta, o professor passava pelas carteiras de todos os estudantes observando/apreciando/mediando/intervindo (em) suas resoluções.

Ao final do semestre, vinte e dois estudantes (60%) que fizeram a disciplina expressaram suas opiniões a respeito dos instrumentos/procedimentos de avaliação propostos pelo professor

1 Dossiê: é bom. Dá trabalho, mas é bom porque é muito útil, principalmente, após concluída a disciplina. Jogo: implementa uma perspectiva diferente de se estudar/aprender matemática. Encontros: importante como aprendizado, aplicação e auto-avaliação. Auto-avaliação: acho que é bom para o aluno, pois não deve ser alienado do trabalho e avaliação em sala. (M.C)
2 Presença e participação é o que dá menos trabalho para o aluno. Deve ser mais difícil para o professor, exige mais atenção. Dossiê – Tranquilo. Só anotações das aulas, não toma tempo e fiz normal, como se fosse um caderno de anotações comum, acho até que deveria ter tirado uns rabiscos... Jogo matemático – a idéia foi muito boa. No início, pensei que nunca ia sair jogo nenhum, mas num momento de distração, durante a aula, brincando com o material dourado, montei a estrutura básica. O S. e a L. me ajudaram e não é que nosso jogo saiu? A idéia do “ser matemático” me pareceu uma coisa impossível, mas deu super certo e foi muito divertido. Só não sei se é um procedimento de avaliação muito bom, pois a gente vai aprendendo a matéria, ensinando o aluno quase ao mesmo tempo. Pensando bem, é um bom procedimento sim, mas dá trabalho... (R. L.) [caráter prático-teórico]
3 Os procedimentos foram realmente de aprendizagem, fundamental, muito rico de aprendizagens. Mas foi muito trabalhoso e requeria tempo suficiente para desenvolver, tendo em vista o pouco tempo que temos para cada disciplina durante o semestre. (S.P.V.)
4 Os instrumentos em geral foram de grande importância para a avaliação, a meu ver, todos se complementaram. No entanto, as aulas sempre exigiam muito de nós, se tornando cansativas, às vezes. (E.M.S.)
5 Todos foram um tanto cansativo, mas valeram a pena. (J.G.C.)
6 Acho que todos foram muito válidos e muito contribuíram para a aprendizagem da disciplina. O dossiê faz-nos ficar mais atentos às aulas e também mais freqüentes [o sujeito se compreendendo no processo]. O jogo nos dá liberdade para colocarmos em prática as formas lúdicas de ensinar. Assim como o projeto individual. (T.O.)
7 Presença e participação: uma necessidade, já que a disciplina é presencial e o envolvimento do aluno deve ser garantido. Dossiê: prova como cada um compreendeu. Jogo matemático: excelente aprendizado, desafio. Projeto: Reforça a relação teoria-prática.. Auto-avaliação: ótimo desempenho (sic). (A.F.B.)
8 Presença nas aulas eu tive. Fiz as anotações para fazer o dossiê, fiz também o jogo matemático e fiz o atendimento com o “ser matemático”. Alguns critérios de avaliação não focaram muito claros, acho que foi porque eu faltei no dia em que ele explicou, mas me dediquei em todos esses trabalhos que, aliás, deram muito trabalho. (L.V.M.C.)
9 A presença era necessária para a construção do dossiê que é um ótimo instrumento de pesquisa, pois está repleto de dicas para a minha prática. A criação dos jogos, apesar de difícil, foi uma experiência riquíssima. Todas as avaliações foram bem elaboradas. (M.C.S.)
10 Penso que, apesar de ter sido muitos instrumentos, foram todos significativos para a minha aprendizagem. Desde o dossiê até o projeto foram marcantes para minha (sic) (C.N.S.)
11 Presença e participação nas atividades eu acho que é essencial para a aprendizagem em qualquer disciplina. O dossiê foi muito importante para termos registrado tudo o que foi aprendido, além de ser ótimo para futuras consultas. A criação, validação, confecção e divulgação do jogo foi interessantíssimo e muito proveitoso para a aprendizagem. O desenvolvimento do projeto foi essencial para viver toda essa aprendizagem prática. (R. L.)
12 No início, não gostei da idéia de ter que fazer um dossiê, mas a criação de um jogo foi o que me deixou mais preocupado, sei que no final foi o melhor que eu fiz. Elaborar um projeto com um “ser matemático” foi de fato A superação que me deu toda a força para me auto-avaliar com confiança (L.G.C.) [o caráter prático-teórico]
13 Dossiê: foi de grande enriquecimento pois, durante o projeto pude, por várias vezes consultá-lo. Jogo matemático: colocamos em prática nossos conhecimentos aproveitados em sala, tanto no momento da criação quanto na hora de o aplicarmos. Projeto: foi difícil de executá-lo pela falta de tempo, mas também muito importante para o processo teoria/prática. Auto-avaliação: flexibilidade. (A.L.K.H.M.)
14 A princípio achei a metodologia de avaliação bastante “pesada”, pois eram muitos instrumentos. Porém, ao longo do semestre percebi a importância desses procedimentos, pois pude aplicar o meu aprendizado. (R.C.A.S.) [caráter prático-teórico]
15 Presença e participação – penso que deve fazer parte da avaliação, mas não ter um peso muito alto. Dossiê – muito importante e essencial para uma formação completa. Jogo – muito interessante, mas

deveria ser vários jogos durante o semestre. Projeto – deveria ter um peso maior, afinal, é um trabalho de campo. Auto-avaliação – não concordo de ser válido como ponto. (V.P.A.M.C.)
16 Presença e participação é muito importante, mas o professor deve sempre está disposto a entender o aluno. O dossiê dá muito trabalho é legal ter como material de pesquisa, mas acho uma forma ruim de avaliar, não consigo ver fundamento. O jogo foi muito bom, apesar do trabalho que deu, o melhor foi pôr em prática e ver que as crianças adoraram. O projeto com o aluno foi uma experiência fantástica, pôr em prática tudo o que viemos aprendendo. Foi muito bom! (O.M.O.) [caráter prático-teórico]
17 1- Essencial para a matemática prática. 2- Relatório diário das aulas. 3- Avaliação mais importante da disciplina. 4- momento de colocar a teoria em prática. 5- veracidade das informações. Momento de conscientização. (A.L.)
18 <u>Dossiê</u> – acho importante registrar os encontros, mas eu, por falta de organização, me atrapalhei um pouco. <u>Jogo</u> – adorei fazer, é importante você confirmar o que aprendemos com a “mão na massa”, vi que funciona mesmo. <u>Projeto</u> – o meu foi complicado por dificuldade de conciliar horário com meu “ser matemático”, mas achei legal ver tudo na prática, fazendo mesmo. <u>Auto-avaliação</u> – acho legal escutar nosso lado também. (G.R.G.P.)
19 1-Importante para a compreensão da disciplina. 2-Interessante para rever o que foi trabalhado. 3-A ligação entre a teoria e o lúdico, ponto chave da disciplina. 4-Importante instrumento de ligação entre teoria e a prática. 5 Verificar como você procedeu durante a disciplina.(G.K.R.N.) [Caráter teórico-prático]
20 Dossiê - muito importante para relembrarmos do conteúdo e revermos coisas importantes para a formação. Criação e validação – importante para o resultado final do jogo, aqui foram feitos ajustes e mudanças (sic). Jogo matemático – importante para conseguirmos juntar ou usar uma(s) de nossas idéias e colocá-las em prática. (C.V)
21 Acho importante avaliar a presença e a participação, entretanto penso que, no que se refere ao jogo, o professor não considerou a complexidade e o capricho do mesmo, coisa que irá fazer no projeto e no dossiê. Para mim, as avaliações deveriam ser igualmente observadas e avaliadas. (M.C.R.A.)
22 1) A presença foi extremamente importante porque não existe desenvolvimento sem a interação e participação na sala. 2) O dossiê foi somente uma cópia, mas me fez lembrar pontos importantes da aula. 3) O jogo foi ótimo, nos fez perceber a dificuldade que os alunos passam. Preparou-nos para planejar antes o trabalho para depois passar aos alunos.4) O projeto do ser matemático foi para mim também uma projeto social. Foi muito interessante e criei relações afetivas. (L.D.O.R.)

Os instrumentos/procedimentos coordenados pelo professor foram considerados meios de promoção de aprendizagens pelos estudantes, embora tenha havido críticas sobre o excesso de trabalho. O caráter prático-teórico foi evidenciado pelos estudantes e considerado como elemento inter-relacionador da aprendizagem do professor e do estudante que se liga a idéia de “enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia” (VILLAS BOAS, 2006).

Professora Teca
Atividades avaliativas previstas para o semestre:
1ª Avaliação: Exercício Avaliativo dos textos lidos ao final da Unidade I. Exercício reflexivo em dupla, escrito, sem consulta, realizado em sala de aula, mais os estudos dirigidos = 30 pontos
2ª Avaliação: Apresentação oral e escrita (“Seminários”) – (escrito/oral/ e em grupo) de um dos tópicos da Unidade II. Cada grupo deverá providenciar uma cópia do trabalho a ser entregue para a professora = 40 pontos
3ª Avaliação: Produção individual de um texto – análise crítica de situações educativas à luz do material teórico estudado na disciplina – das discussões em sala e dos estudos dirigidos. Cada aluno deverá providenciar cópias do seu texto para a distribuição a todos os colegas da sala de aula = 30 pontos

A professora implementou quatro procedimentos/instrumentos de avaliação, embora no plano de ensino apenas três estivessem escritos: estudo dirigido, exercício avaliativo em dupla, seminário e ensaio coerente com o processo avaliativo que anunciou na entrevista narrativa, na 2ª Fase da pesquisa.

Instrumento	Momento	Forma
Estudo Dirigido	Pontual	Início de diálogo colaborativo, depois, bifásico
Exercício avaliativo em dupla	Pontual	Diálogo colaborativo/ bifásico
Seminário	Pontual	Diálogo bifásico
Ensaio	Pontual	Início de diálogo colaborativo/bifásico

P- Quer coisa mais tradicionalmente behaviorista do que o sistema de notas? A avaliação é puro behaviorismo!(Excerto, Diário de Campo, 11/09/2007)

Estudos Dirigidos (Anexo 3)

Respondidos em grupos, em datas marcadas, entregues à professora para correção. O primeiro, feito em sala, 18/09/2008, com resolução individual. Na aula seguinte, 20/09/2007, os estudantes fizeram duplas, discutiram suas respostas, depois socializaram na turma e, ao final da aula entregaram para a professora.

P- Vamos partir para o Estudo Dirigido. É uma revisão sobre os capítulos 1 e 2. Quem quer falar sobre o enfoque da Psicologia Social?
[Silêncio. A professora colocou para a turma a necessidade de expressão, que aquele era um momento de colocar as respostas, de diálogo.]
P- Com relação ao Estudo Dirigido, não gostaria que vocês atrasassem a entrega para receberem um *feedback*. Se bem que o *feedback* hoje será na discussão. O Estudo Dirigido é só o controle para eu ver quem fez e quem não fez. (Excerto, Diário de Campo, 20/09/2008)

O segundo foi respondido em dupla em 04/10/2007 e teve a duração de uma aula. No final da aula, a professora falou que ia olhar quantas duplas conseguiram terminar e isso seria um indicador para organizar o próximo Estudo Dirigido. Ia olhar também como estavam formulando as respostas, se já haviam passado da fase da cópia pura para a construção de respostas.

Para Anastasiou e Alves (2006, p.84) a estratégia de Estudo Dirigido “é o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas”.

Carlini e Scarpato (2004) afirmam que ao responder um Estudo Dirigido o estudante executa um trabalho proposto e orientado pelo professor, de preferência, em sala de aula. Geralmente, assemelha-se a um questionário, organizado em forma de perguntas que

exigem respostas diretas, portanto, exigindo simples memorização. Para as autoras “esse procedimento de ensino tem sido identificado, de modo geral, como uma situação de aprendizagem que não requer grande esforço intelectual do aluno” (CARLINI e SCARPATO, 2004, p.59-62).

Nas aulas da professora Teca, os Estudos Dirigidos cumpriram essa função de ser apoio à memorização de conteúdos para a prova e marcação de pontos de quem os respondeu. O diálogo colaborativo não foi exercitado de maneira efetiva porque houve as explicações para o desenvolvimento dos conteúdos a serem devolvidos via avaliação.

Exercício avaliativo (Anexo 4)

Momento pontual de avaliação, em dupla. As questões foram dissertativas e próximas às respondidas nos Estudos Dirigidos.

P – Olá pessoal. A avaliação é em dupla. Escolham a dupla logo, por favor, para você cobrar que o outro estude. É de dupla, mas não pode consultar. [...] Elaborei 25 questões para a revisão da Unidade 1. É um roteiro, não precisam me entregar. É só para vocês estudarem, cobrar do colega de dupla “estude aí, colega”. (Excerto, Diário de Campo, 23/10/2007)

Esse aspecto da resolução de provas em duplas é interessante porque se pode analisar muitos fatores para a consecução de aprendizagens não só de conteúdo, mas também relacional/interacional: há estudantes que preferem fazer a prova sozinho, outros buscam o diálogo para a resolução de cada questão, outros resolvem tudo de forma individual, mas depois se põem em diálogo para definirem a resposta final que constará no instrumento.

A forma colaborativa como foi proposta a avaliação permitiu a professora observar os estudantes em interação.

A professora não se ausentou de contribuir com a melhor compreensão dos estudantes, no momento da resolução da prova.

[Um estudante perguntou sobre a questão 4. A professora explicou para a turma toda. Uma estudante, na hora dessa explicação, complementou algumas idéias com a professora.] “A., você está afiada!” (Excerto, Diário de Campo, 30/10/2007)

Seminário

Atividade que envolveu grupos de sete estudantes, com apresentação oral e escrita, foi o terceiro procedimento/instrumento utilizado pela professora para a avaliação.

O que era considerado na literatura educacional como técnica de ensino (VEIGA, 2006; ANASTASIOU e ALVES, 2006), ganhou conotação de procedimento/instrumento de avaliação.

P -A gente está chegando próximo e eu quero fazer a distribuição de nosso seminário. A apresentação dos seminários está marcada para 1º de novembro. Então, está muito em cima, temos 8 grupos. Antes, a gente tinha mais gente, mas não sei sumiram com o vento. Vou colocar as datas. Começa dia 1º. Mas acho improdutivo na véspera de feriado. Dia 6 de novembro é melhor. O que vocês acham? Estou jogando para vocês.

[A turma não se decidiu. Uns queriam começar mesmo no dia 1º, mas a professora já havia induzido a questão do feriado e do dia 6 e assim ficou]

[A professora escreveu as datas de seminário no quadro. A professora pediu que formassem grupos de 6 pessoas. Tema: subjetividade. Explicou que era na visão de diferentes autores e que ela disponibilizaria os textos na pasta da xerox]

6/11

8/11

13/11

20/11

22/11

27/11

29/11

[Alguns estudantes pediram para formar os grupos e sortear as datas, mas alguns grupos se adiantaram e foram escolhendo as datas. O sorteio ficou para os grupos que escolheram datas iguais. Por exemplo, dois grupos escolheram o dia 13/11 e mais dois escolheram 22/11. Uma estudante rapidamente organizou o sorteio. O grupo que saiu do dia 13/11 foi colocado pela professora no dia 29/11 e o grupo que saiu do dia 22. foi para 27/11.

Um grupo que estava somente com 4 pessoas foi desmanchado pela professora e os membros convidados a entrarem em outros grupos na próxima aula. Uma estudante ficou de digitar tudo para a professora.] Excerto, Diário de Campo, 16/10/2007

E- Com relação à divisão dos trabalhos.

P- Está aqui. É meu próximo item de pauta. Deram 7 grupos de 6. Há uma pessoa num grupo que nunca veio.

[A professora leu o nome de cada componente dos grupos marcando, oralmente, o dia da apresentação. Explicou que duas estudantes foram remanejadas. Era uma do grupo de 4. Duas na outra semana se colocaram em grupos e as duas que faltaram a professora colocou-as em outros grupos. Ao ler os nomes integrantes do grupo 4, o grupo acusou a falta de um nome de uma colega, R.]

P- R., segure aí. Vamos ver se ficou mais alguém.

[A professora incluiu o nome da estudante no grupo.]

P- O primeiro grupo apresentará o trabalho de duas graduandas que virou livro. Apresentar aspectos teóricos e metodológicos. Não precisam se preocupar com grandes apresentações. Mas digam o que vocês compreenderam. Quando vocês não entendem fica aquele negócio macarrônico. Como vão fazer? Eu sei que aqui vocês adotam o sistema do Jack Estripador, tudo bem. Não estou fazendo nenhuma crítica, mas para esses textos se faz necessário um entender a parte do outro. Entender o texto como um todo. (Excerto, Diário de Campo, 23/10/2007)

O primeiro texto foi entregue apenas para o grupo que ia apresentar e os demais foram colocados na pasta da xerox que a professora disponibilizou na copiadora que ficava na Faculdade de Educação. No decorrer dos seminários fui perguntando informalmente para os estudantes, por volta de vinte, antes e durante o início das aulas se haviam lido os textos que seriam apresentados em forma de seminário. Todos afirmaram que não. Que só leram o texto que apresentaram ou apresentariam.

Carlini e Scarpato (2004, p.63), afirmam que “muitas vezes os professores comentam que os alunos não demonstram interesse em realizar leituras prévias às aulas”. Os estudantes pareceram não saber o valor da leitura para o bom andamento das aulas e para a sua formação. Essa incompreensão e a lacuna de informações que poderia ser transformada em conhecimento geram no ambiente da aula silêncios que significam, por

vezes, a falta de compreensão do assunto que, conseqüentemente, gera desmotivação, desvio de atenção.

Isso pode indicar que a falta de organização e de formulação de objetivos para essa técnica de ensino vista como procedimento/instrumento de avaliação pode criar lacunas na formação dos estudantes caso estes só leiam e organizem o estudo a partir do tema que são incumbidos de apresentar.

Sobre a avaliação no seminário, Veiga (2006) e Anastasiou e Alves (2006, p. 90) destacam a importância de analisar a clareza das apresentações, o domínio do conteúdo, assim como a participação do grupo e dos recursos utilizados e a revisão do trabalho escrito, caso haja, após a socialização e discussões. Esses critérios não foram considerados.

P- Vou fornecer para cada grupo o texto. O primeiro é a grande sedução. Os outros são mais conceituais.
 E- Precisa ter um trabalho escrito? Um roteiro?
 P- Cadê a nossa bíblia [referindo-se ao plano] A professora fez a leitura do plano.
 P- Vocês têm que entregar no dia da apresentação. Fazer a estrutura da apresentação: tópicos, conteúdo, conceitos. O trabalho escrito do que vão apresentar.
 E- Não sabia. (Excerto, Diário de Campo, 23/10/2007)

[A professora entregou a lista dos grupos dos seminários para cada um e pediu que verificassem se estava tudo certo.]
 P- Qualquer problema na listagem no final a gente conversa. (Excerto, Diário de Campo, 06/11/3007)

Durante as apresentações, alguns estudantes ficaram atentos, mas a maioria conversou ou organizou outros afazeres como: leitura de texto, escrita no caderno relacionado à outra disciplina, organização do seu seminário. Era vivível uma divisão de trabalho dentro da organização de apresentação dos grupos. A pergunta que ficou foi: os grupos se prepararam como coletivo para a apresentação e a turma?

A dispersão da turma me provocou outra questão: o seminário é para a professora? A maioria dos apresentadores de seminário olhou praticamente para ela. Durante as apresentações não vi ninguém fazer anotações sobre o que as colegas expuseram. Todos os grupos trataram do mesmo tema: subjetividade, mas apenas uma estudante interferiu, aprofundou ou discutiu o tema com os grupos posteriores.

E- Como vocês viram, o texto é complexo, para não dizer, chato. Lemos 2, 3, 4 vezes para começarmos a entender. Fechem os olhos. Vamos retomar o que falamos até aqui. (Excerto, Diário de Campo, 08/11/2007)

E- Vamos passar um resumo do que conseguimos abstrair. O texto é muito complexo.
 [...]
 [A estudante que apresentava as visões de alguns autores sobre Vygotsky foi interrompida pela colega do grupo que perguntou para a turma] “Está dando para entender um pouco?”
 P- Um pouco não. Tudo! Vocês estão indo muito bem. (Excerto, Diário de Campo, 13/11/2008)

Na maioria das vezes, nas apresentações dos seminários, a turma permaneceu calada com relação ao que estava sendo exposto. A professora perguntou e respondeu pela turma e sua resposta foi a que ficou valendo. Essa situação de a turma silenciar merece destaque porque o silêncio pode significar muitas coisas, como considerei anteriormente, que a avaliação pode silenciar os estudantes perante suas dúvidas e certezas, pode silenciar o professor diante da crítica em troca do silêncio que simboliza poder ou conformação.

Pelas apresentações realizadas e por alguns diálogos que presenciei entre os estudantes, pareceu-me que o seminário colocado pela professora na organização do trabalho pedagógico como avaliação no processo, foi compreendido pelos estudantes como um momento pontual de avaliação, fragmentado pela divisão de tópicos para sua apresentação.

E- As meninas colocaram coisas que eu não tinha colocado no slide. Fiz de conta que era assim, mas eu não fiz daquele jeito. (Excerto, Diário de Campo, 13/11/2007)

[Antes da aula peguei um diálogo do grupo que faria a apresentação na quinta] “vai ser na transparência. Cada um faz a sua”. (Excerto, Diário de Campo, 20/11/2007)

Não houve uma orientação da professora sobre a técnica de apresentação de seminários. A organização de slides em Power Point ou transparências, tamanho das fontes, cores de fundo, organização do conteúdo em tópicos.

A questão da administração do tempo e a quantidade de textos para a explanação (dois textos por seminário/grupo, e a quantidade de pessoas para apresentar: sete grupos com seis componentes, cada) também não foram considerados como fator de organização das apresentações. Pareceu-me que os estudantes apenas dividiram os textos, sem pensarem na organização e síntese para a apresentação. Os últimos a apresentar falavam correndo porque a aula estava prestes a terminar e poucos colegas ficavam para assistir até o fim.

Na penúltima apresentação dos seminários, 27/11/2007, algo inusitado aconteceu. A professora, propositalmente, trocou os textos que o grupo apresentaria pelos mesmos textos apresentados pelo grupo 2.

P- Bom gente, vocês não sentiram nada familiar? [O grupo 2 riu.] Vocês não?

[Uma do grupo disse] “Professora, outro grupo apresentou uma pesquisa muito semelhante com esta que vou apresentar”.

[A professora questionou o estudante R.]:

P- Você percebeu alguma coisa R.?

E – (R.) São os mesmos textos do outro grupo.

E- É semelhante ao assunto do texto que infelizmente, não deu para desenvolver todo. A abordagem qualitativa.

P- Mas esses textos, especificamente, nada familiar? Foram os mesmos textos do grupo 2. Isso é inacreditável!

[A., componente do grupo 2, disse] “Até onde é interessante esse tipo de abordagem? Se perguntar, ninguém sabe o que o outro fez. A prática mostra que não é a melhor. O melhor é dar e cada um estuda”.

P- A realidade mostra? A realidade mostra que cada um só se interessa pelo seu grupo. Isso está me deixando muito triste. É para vocês pensarem na forma de participação na aula. A gente quer aprender ou somente os créditos da disciplina? Às vezes, a gente começa às dez e dez, dez e quinze. Já começamos às 10 horas, mas nunca ninguém reclamou. Mas antes de onze e meia, já tem gente pronta para sair. Prestem atenção no comportamento de vocês. Embora sejam os mesmos textos, quase ninguém participa [...] parece que é novidade. [silêncio na turma. A turma levou um susto]. (Excerto, Diário de Campo, 27/11/2007)

Essa organização de seminários me levou a considerar haver pouca leitura na formação devido à organização dessas apresentações em que os grupos de estudantes se preocupam em ler apenas o texto ou parte do texto do seminário que está sob sua responsabilidade de apresentação. Por que, então na 1ª Fase de pesquisa os seminários foram considerados pelos estudantes como o melhor meio de comunicar suas aprendizagens? Há outras práticas possíveis para os seminários?

Provavelmente, no caso da professora Teca, o tema subjetividade (teor) era muito novo e complexo para os estudantes de graduação, portanto incompatível com a forma escolhida (seminário) e a escolha do momento, final de semestre e seminários seguidos, tenha sido outro fator de dificuldades que afloraram nesse procedimento/instrumento de avaliação.

[Fala da professora após o último seminário]

P- Se quiserem, sei que quase ninguém leu os textos dos outros, mas estão todos lá na xerox para vocês. Eu recomendo. (Excerto, diário de Campo, 29/11/2007)

Produção de um ensaio individual de um texto



Foto 6 - Leitura do Ensaio - Profª Teca

Trabalho final da disciplina. Foi feita a socialização dos textos via leitura e comentários da professora e dos colegas e distribuição de uma cópia para cada um.

P- Queria falar para vocês do trabalho final, que é uma produção escrita [...] já me perguntaram se é para fazer sobre subjetividade. Não é. É sobre qualquer tema que tratamos. Se der para aliar seu texto ao seu trabalho de monografia, melhor. Pediria que, se possível, vocês fizessem essa junção. Isso já é um treino para o Trabalho de Conclusão de Curso. [...] Não fiquem temerosos, não se preocupem tanto com o aspecto de formatação [...] A forma é uma roupagem [...] mas nesse momento não vamos nos preocupar muito com isso. É lógico que é importante, mas não é o principal.

P- Vocês vão trazer, ler e distribuir para os colegas.

E- É mais uma reflexão do que foi falado.

P- Mas você vai escolher um tema. Pronto?

E- Professora, para quando é o texto?

P- A colega que está com o cronograma pode dizer.

E- 6, 11 e 13. (Excerto, Diário de Campo, 20/11/2007)

E- Professora, quando é para entregar o texto?

P-É para entregar no último dia de aula. São textos pequenos. Cada um vai ler o seu aqui. A gente vai apreciar, criticar, aplaudir. Depois, você me entrega. Qual é a temática? Qualquer uma relacionada com Educação, com a sala de aula. Se der, faça dentro de sua monografia.

E- E pode casar com o tema da mono?

P-É isso R. Pode e deve, se for possível. É lógico que há trabalhos que não dá. (Excerto, Diário de Campo, 29/11/2007)

[A professora lembrou que na próxima aula começariam as leituras dos ensaios. Disse que todos deveriam trazer porque seria feito o sorteio.]

E- O texto está baseado em tudo o que se estudou aqui?

[A professora explicou de novo que não. Que era para tratar de um dos conceitos trabalhados na disciplina e se possível ligá-lo ao texto do TCC.]

E- Quantas linhas?

P- Você vai entregar uma cópia para todo mundo.

E- Para quinta agora? Pensei que era para a semana que vem.

P- Eu entreguei o cronograma no começo do semestre. (Excerto, Diário de Campo, 05/12/2007)

Cada estudante escreveu uma espécie de ensaio a partir de algum conceito estudado na disciplina. Não houve sorteio para a apresentação, como a professora anunciou. A cada dia, os próprios estudantes organizavam uma lista de apresentação no quadro, iam à frente, de pé, liam seu ensaio e ouviam os colegas e a professora. No primeiro dia, 06/12/2008, foram feitas sete leituras; no segundo dia, 11/12/2007, foram feitas quinze leituras; no terceiro e último dia, houve dez leituras. A professora pediu desculpas aos demais estudantes que não puderam ler seus ensaios e os recolheu.

Um ensaio é texto argumentativo, menos formal, em que um tema pode ser tratado sem a necessidade de um estudo profundo ou de dados científicos. Por isso, a escrita de um ensaio permite que o autor expresse sua subjetividade por intermédio de suas impressões e opiniões sobre o tema escolhido. Esse é um exercício reflexivo importante para o futuro pedagogo que poderá expressar sua compreensão, seu estilo, praticando a escrita mais livre. Além disso, o exercício de ler seu texto em voz alta e ser acompanhado

pelos colegas e professores é uma atividade que poderia estar inserida na concepção de avaliação formativa que almeja a aprendizagem dos estudantes “em todos os sentidos, inclusive na formação do cidadão para ter inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2004, p. 33). Porém, o momento, aspecto importantíssimo do processo comunicacional da avaliação, não foi considerado, assim não houve espaço para a expressividade de todos os estudantes e, no decorrer das apresentações, os comentários dos colegas foram escasseando e, de início como diálogo colaborativo, o diálogo foi se aproximando do bifásico.

Ao final do semestre, dezenove estudantes (42%) expressaram suas opiniões a respeito dos instrumentos/procedimentos de avaliação propostos pela professora:

1 Achei-os muito interessante, mas o que mais gostei foi o texto individual, pois permitiu desenvolver aspectos criativos. (R.C.)
2 O exercício avaliativo em dupla foi interessante e até inovador. Com relação ao seminário, apesar de não gostar desse método, foi válido. (L.C.)
3 O trabalho desenvolvido em duplas foi muito importante pois juntos aprendemos a perceber o olhar do outro sobre determinados assuntos. O seminário foi importante, pois teve como principal objetivo a interação do aprendizado. O texto individual mostra o que se pode relacionar o que aprendemos com algo que possamos aplicar para algo futuramente, como por exemplo, monografia. (M.S.)
4 Penso que foram instrumentos imprescindíveis para a minha aprendizagem. Somente no seminário que tive um pouco de dificuldade para entender o texto e o tempo foi escasso para a apresentação do mesmo. (C.N.S.)
5 1- Exercício aplicado foi bem completo abordando todos os textos discutidos em sala. 2- O seminário foi construtivo. Eram temas novos, porém, interligados. 3- O texto é uma resposta de tudo que foi construído no semestre. (A.C.G.)
6 O exercício avaliativo foi feito após uma série de estudos dirigidos, então acredito que tivemos tempo e qualidade de preparo para o exercício. O seminário não foi interessante pela falta de exigência dos alunos e por parte da professora. Faltou orientação e os alunos não se dedicaram produzindo seminários medíocres. A produção individual também não foi aproveitada por completo pela falta de participação dos alunos na leitura dos textos. (V.J.G.)
7 O exercício avaliativo em dupla propõe uma interação com o colega, onde podem trocar informações o que é muito interessante. O seminário propõe a interação em grupo, porém percebo como uma prática interessante e “perigosa” ao mesmo tempo, pois é preciso tempo para se reunir e pessoas responsáveis no grupo. Já a produção individual considero como uma prática que mais gosto, pois eu tenho uma melhor produção individualmente. (E.R.F.)
8 <u>Exercício avaliativo</u> : por termos uma variedade extensa de textos alguns deles muito densos, eu achei que deveria ter sido individual, mas com consulta ou ter abordado pelo menos metade do texto. <u>Seminário</u> : tivemos pouco tempo para apresentar. Os textos, em sua maioria, eram extensos e muito difíceis. <u>Produção individual</u> : uma boa forma de avaliar o que os alunos aprenderam no semestre. Entretanto, entregar cópias para toda a turma e ler tudo como forma de apresentação da produção foi inviável. Temos a tecnologia e o e-mail. Seria um melhor recurso. (A.L.K.H.M)
9 1)Exercício avaliativo em dupla: um importante momento de troca entre os discentes já que em muitos outros espaços esta aproximação com o (a) colega não foi possível a fim de buscar trocas de experiências e de aprendizado. 2) Seminário: espaço muito rico de repasse do que foi desenvolvido na disciplina. Ótima experiência. 3) Texto individual: Resumo e contextualização individual das compreensões dos conteúdos abordados. (D.G.)
10 O seminário foi uma prática valiosa, pois foi realizado um trabalho em grupo que teve a participação de todos os componentes deste. A produção individual de um texto foi um exercício bom, mas a imposição deste modelo não levou em consideração os alunos tímidos, pois a pessoa teve que apresentar o texto individualmente na frente da sala. (L.L.R.)
11 No exercício em dupla tivemos a oportunidade de trocar idéias e amadurecer conceitos. No seminário não tive grande crescimento, a exposição atrapalha meu aprendizado e não há integração entre os membros. Na produção individual tive a oportunidade de refletir com maior intensidade sobre o conteúdo. (J.D.S.)
12 A complexidade das avaliações evolui de acordo com a complexidade do conteúdo. Isso é coerente e

adequado, mas acredito que nós alunos não estamos preparados para um texto de produção individual. (A.G.)
13 A partir do exercício avaliativo em dupla acredito foi importante, pois percebi o quanto a gente cresce e o quanto percebo que a minha concepção pode estar não coerente com uma disciplina. (sic) O seminário válido por aprender com o outro e a produção individual o que você aprendeu, ou seja, a sua concepção construída em conjunto. (P.C.S.S.)
14 Quanto ao exercício avaliativo e ao seminário não tenho muitas reclamações, apenas que o texto do seminário era um pouco complicado e não tivemos o auxílio da professora. Eu fiquei incomodada com a forma de avaliação de ter que ler a minha produção para toda a turma. (M.C.)
15 1. Achei interessante, mas muito preso ao que os autores propõem. 2. Foi motivador para o aprofundamento do tema e propiciar uma visão sobre os demais autores trabalhados. 3. Por meio desse texto foi possível contextualizar os autores com temas de livre escolha. (R.N.)
16 O exercício em duplas foi proveitoso mais que os seminários, que por ter muitos integrantes no grupo, não foram tão proveitosos. O texto individual foi o melhor, pena o pouco tempo. Penso que os seminários deviam ter sido apresentados por parte do grupo, o restante devia trabalhar no texto escrito, apenas. (J.D.S.F.)
17 1ª Avaliação: foi muito produtivo fazer uma prova discutindo com um amigo, já que um complementava o outro. 2ª Avaliação: a forma como foi escrito o texto, dificultou nossa apresentação comprometendo o aprendizado da turma. (S.F.B. A.)
18 Tanto a produção individual como a dupla são válidas, porém os seminários se têm tornado inadequados como forma de parilhar os conhecimentos (devem ser mais caros e apresentados se formas diferenciadas, negociadas com o professor e não devem ser todos juntos no final do semestre). (E.C.R.)
19 Fiz quase todo individualmente o exercício em dupla, porém, gostei da forma como foi elaborado. O seminário é uma forma excepcional de avaliação, além de o aluno estudar, ele perde a timidez. A produção individual é muito interessante, mas é inevitável não fazermos comparações. (K.A.M.)

Ao expressar sua opinião sobre o processo avaliativo desenvolvido pela professora, os estudantes expressam também a subjetividade do vivido. Aqueles que, por exemplo, possivelmente vivenciaram uma organização de estudo grupal para o seminário ou vivenciaram as benesses de alguém organizar e este somente se encarregar de apresentar sua parte, fizeram elogios a essa prática. Outros, a consideraram como “prática perigosa” ou “inadequados”. Os estudantes também ressaltaram a importância do diálogo na avaliação para a promoção e expressão de suas aprendizagens.

Cabe ressaltar que a avaliação formativa, como aprendizagem, que se constitui em diálogo colaborativo, envolve e respeita os aspectos da historicidade, das diferenças culturais, sociais e de desenvolvimento de cada um porque a produção de sentidos vem à tona na avaliação como diálogo colaborativo. Esse aspecto foi evidenciado efetivamente na prática/instrumentos/procedimentos de avaliação da professora, quando propôs o ensaio.

Professora Amália
<p>Avaliação no plano de ensino</p> <p>3. Processo de avaliação:</p> <p>Será considerado: participação ativa, envolvimento e argumentação oral: 0 até 2 pontos</p> <p>Participação através de Seminários e da leitura e apresentação de um livro – 0 até 2 pontos. (cada)</p> <p>Avaliação escrita em sala de aula 0 até 2 pontos</p> <p>Elaboração de um texto escrito: 0 até 2 pontos</p>

A professora implementou cinco procedimentos/instrumentos de avaliação: prova, seminário, leitura e apresentação de um livro, artigo, participação ativa, coerente com o processo avaliativo que anunciou na entrevista narrativa, na 2ª Fase da pesquisa.

Instrumento	Momento	Forma
Prova	Pontual	Diálogo bifásico
Seminário	Pontual	Diálogo bifásico
Leitura e apresentação de um livro (Círculo do livro)	Pontual	Diálogo bifásico
Artigo	Pontual	Diálogo bifásico
Participação ativa	Pontual (Seminários)	Não perceptível a forma de registro

Quando a professora tratou da avaliação, utilizou quase todo o tempo da primeira aula. A professora deu ênfase ao seu processo avaliativo durante todo o semestre, embora a avaliação tenha acontecido em momentos previamente determinados. Essa chamada à lembrança do acordo pedagógico é fundamental porque “um ato de fala só pode ser considerado bem sucedido, no sentido pleno, quando o ouvinte o aceita como válido” (BANNELL, 2006, p.78).

Foram recorrentes no trabalho pedagógico da professora lembretes sobre o acordo pedagógico instituído com a turma.

P- Vamos andando.

E- Aquele livro é para fazer fichamento?

P- Não, vai lendo e marcando cinco pontos. Você vai lendo para você. Depois, vamos fazer a roda viva. Aí você vai dialogar com a gente. (Excerto, Diário de Campo, 13/09/20087)

P- Nossa disciplina já começou. Já estamos na 6ª aula. O calendário já está ajustado. Cada um só pode ter 7 faltas. (Excerto Diário de Campo, 18/09/2007)

P- Sobre o seminário. A primeira coisa do seminário: todo mundo tem que ter lido o texto todo. Nada de fatiar o texto. Tem que demonstrar que sabe todo o texto. Todos têm que fazer uso da palavra. O grupo tem que pensar na metodologia. Uma nota de cá e de lá. [referindo-se a dar nota para os estudantes assistentes e os expositores]. Quem está assistindo só pode colaborar: acréscimo ou explicação. O que tem que entregar? Uma folha com o nome de todo mundo. Se não faz o seminário, perdeu 2 pontos. Depois, “não fiz o seminário”. E eu com isso? (Excerto, Diário de Campo, 02/10/2007)

Esse lembrete sistemático do acordo pedagógico se caracterizou como um ato de processualidade na avaliação promovida pela professora que deu significado à forma, ao momento e ao teor da avaliação proposta.

Prova

Momento pontual e individual de avaliação. (Anexo 5)

A prova dissertativa consistiu em escolher um tema entre dois para ser desenvolvido e uma questão, com duas perguntas também para os estudantes escolherem uma e responder.

A professora entregou uma folha de papel almaço para cada estudante desenvolver as respostas. O tempo de resolução foi praticamente o de uma aula e as carteiras foram organizadas em fila.

P- Leiam devagarzinho, com bastante atenção, sem pressa, pode rabiscar essa folha.
 E- Escolhe um tema?
 P- Leia aí, leia o cabeçalho. Você tem dois temas. Você vai escolher um dos temas e na questão 3 também. Não podem conversar.
 E- Professora, pode consultar o caderno?
 P- Não pode.
 E-Tudo isso?
 P- Aqui é um curso superior.
 P- O conteúdo da prova são dois: Tema 1 Jesuíta e tema 2 Marquês de Pombal em diante. Vocês podem escolher um dos temas. Eu gosto muito de detalhes, boa linguagem. Vocês vão sempre se reportar aos textos, não precisa página.
 [A turma riu]
 E- Nem você conseguiria.
 P- Não precisam citar os textos.
 [A turma riu outra vez]
 E- E o tema 3?
 P- É a mesma regrinha, mas você pode me contar além.
 E- Não pode fazer um pouquinho de cada?
 P- Não. Quero uma construção.
 E- Escolho um de cada e faço um texto só?
 P-Não. A 3 não é texto. É uma resposta.
 [Alguém perguntou se poderia fazer a lápis] “Eu prefiro a caneta”.
 E- Construir um texto a caneta é difícil. Posso fazer rascunho?
 P- Pode, mas façam um esforço para fazer a caneta.
 [Um estudante que chegou atrasado perguntou a uma colega. A professora interveio]
 P-Já chega! Dia da prova não é brincadeira. Chegou atrasado, beleza!
 [A turma silenciou] (Excerto, Diário de Campo, 23/10/2007)

Embora a prova tenha sido aplicada de maneira individual, com os estudantes enfileirados e isolados, a professora ia até os estudantes, quando era chamada para proceder alguma explicação.

Esse primeiro instrumento/procedimento de avaliação proposto pela professora pareceu ser sua forma de conhecer a produção de cada estudante porque todas as questões foram descritivas e exigiram a leitura do material de estudo disponibilizado pela professora, além da habilidade de análise.

Seminário

Momento pontual de avaliação, mas com organização e apresentação coletivas.

Os seminários foram organizados a partir das escolhas dos textos a serem apresentados pelos grupos. No primeiro dia de aula (04/08/2007), os estudantes souberam dos seminários, mas os temas só foram distribuídos no dia 02/10/2008 e a primeira apresentação foi dia 30/10/2007.

P- No seminário eu avalio a metodologia da apresentação. Vocês lêem e apresentam. (Excerto, Diário de Campo, 04/09/2007)

E- No seminário, posso ficar no texto ou tenho que buscar em outros?
 P- Boa pergunta. Pode ficar no texto. Coloquem o nome de todo mundo e a síntese do texto. Principais pontos. Síntese em tópicos. Essa mesma folhinha vocês vão distribuir para a turma. Quero avaliar a capacidade de compreender a categoria, a capacidade de inovação, a capacidade de destacar o conceito e fazer a discussão. Todo grupo precisa situar o cenário histórico [...] Autonomia, criação, inovação. O primeiro seminário é 25 de outubro. São dois textos por aula. Pronto, já chega de arrumação. (Excerto Diário de Campo, 02/10/2007)

P- Agora, estamos iniciando a 2ª parte da disciplina. O grande tema da segunda parte é a educação das mulheres e a periodização. As aulas que virão e os seminários serão sobre a educação das mulheres e a República. Prestem atenção! Esta é a regra: Primeiro, trazer a apostila. Os grupos do seminário vão trabalhar de tal maneira que vocês precisarão da apostila.
 [...]
 E- A gente pode fazer teatro?
 P- Pode. Passem rapidamente o conteúdo e façam a peça de teatro. (Excerto Diário de Campo, 25/10/2008)

Como consideram Carlini e Scarpato (2004, p. 70) o seminário pode reunir as qualidades de dois outros procedimentos de avaliação: o ensino com pesquisa e o debate para a construção e socialização do conhecimento.

Veiga (2006, p.110) considera também que uma das características importantes do seminário é a oportunidade de os estudantes desenvolverem habilidades de investigação, de crítica, de independência intelectual de o estudante ser sujeito no processo de aprender.

A professora Amália organizou a apresentação dos seminários com os estudantes, tendo como referência situar os textos no contexto histórico e relacioná-los ao tempo atual. Teve o cuidado de explicitar os critérios de avaliação tanto para os apresentadores quanto para os estudantes-público.

Os estudantes puderam exercer o direito à expressão da singularidade na organização e apresentação dos mesmos e tiveram, no mínimo, vinte e oito dias para organizá-los. Todos os assuntos giravam sobre o tema educação das mulheres na República.

Embora fossem organizadas duas apresentações por aula, esse fato não diminuiu a qualidade das apresentações que foram condizentes com o que Veiga afirmou sobre o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e desenvolvimento da criticidade.

Também evidenciei nos seminários apresentados na aula da professora Amália a reunião das qualidades de dois outros procedimentos de avaliação: o ensino com pesquisa e o debate para a construção e socialização do conhecimento (CARLINI e SCARPATO, 2004, p. 70) porque os estudantes, de modo geral, buscaram outras informações, além dos textos propostos, mesmo a professora dizendo não ser necessário.

Por mais interatividade e socialização de conhecimento que houve nos seminários, chamou-me a atenção que os estudantes não fizeram nenhuma anotação ou registro em seus cadernos, quando se tratou de apresentações dos colegas. Pareceu-me que só mereceu registro o que a professora falava ou anotava no quadro.

Esse aspecto merece atenção na formação de professores porque se trata do não-reconhecimento da importância do próprio estudante como sujeito partícipe na organização do trabalho pedagógico.

E- E as notas dos seminários?

P- Eu tenho tudo anotado, meus marcadores [passou mostrando a folha de anotações], mas não atribuí notas. (Excerto, Diário de Campo, 29/11/2007)

Houve a interconexão entre o uso pedagógico da avaliação e o uso institucional. Os critérios foram anunciados. Porém, o que foi anotado sobre cada estudante nas apresentações do seminário ficou para a professora que fez uma rápida socialização de seu registro devido a cobrança de uma estudante. O diálogo bifásico foi a base da avaliação.

Leitura e apresentação de um livro



Foto 7 - Leitura do livro

Resenha oral, como os possíveis formandos de 2007 chamaram ou roda viva, como a professora Amália expressou na entrevista narrativa.

Esse trabalho consistiu na escolha de dois livros, entre três, pela turma. Em seguida, cada estudante fez a escolha da leitura de um dos dois livros. Em 02/10/2008, a professora fez com que os livros circulassem nas mãos dos estudantes para que cada um escolhesse o livro que gostaria de ler e discutir. No dia 25/10/2007, a professora marcou o dia de início da discussão dos livros: 20/11/2007. Porém, este foi iniciado em 29/11/2007 e concluído em 11/12/2007.

A organização da leitura e apresentação do livro se deu da seguinte forma: escolher e ler um livro, marcar trechos importantes, no decorrer da leitura, escrever em uma folha cinco perguntas, assuntos/passagens para serem discutido(a)s em sala.

P- Na quinta, eu vou abrir a palavra para vocês, valendo nota. Portanto, não pode faltar. (Excerto, Diário de Campo, 27/11/2007)

P- Hoje, vamos escolher o livro para a leitura.

E- E os dois livros são em novembro?

P- São em novembro.

P- Leiam os dois livros. Escolha um e no dia que Amália marcar para se falar desse livro, você vem.

E- E se quiser participar da discussão dos dois?

P- Pode. O que tem que anotar para ser entregue. Do livro que você leu. Você vai selecionar cinco pontos, cinco perguntas que você queira discutir. Pega um papel e marca. No dia, você traz o livro e seu papel. Onde está a nota? Na capacidade de você argumentar os pontos que você escolheu. A folhinha eu recolho após o debate. (Excerto Diário de Campo, 02/10/2007)

[A professora explicou novamente o que seria feito a partir da leitura dos dois livros e completou] “onde está a nota? Não é no papel, é na sua capacidade de argüir. Onde está a nota do seminário? Em vários pontos e na organização coesa. Detesto coisa picada, “minha parte”. (Excerto Diário de Campo, 25/10/2007)

E- Então, a gente começa hoje o livro?

P- Começa depois do seminário. Enquanto elas vão se preparando. Vocês leram o livro?

E- Professora, eu vou falar. Tem gente que diz que é para ler os dois, outros dizem que é para ler só um. Uma confusão.

P- Não tem confusão nenhuma. Você lê os dois. Você escolhe o que quer dialogar comigo.

E- É para a próxima aula?

P- Não me pergunte isso. Depois de 15 de novembro, é tudo junto. Não tem mais tempo. É tudo junto. Você vai lendo os livros e escrevendo o artigo. (Excerto, Diário de Campo, 20/11/2007)

P- Enquanto passo a lista, por incrível que pareça, faltam 19 dias. Na quinta, “Política educacional”. Vou criar o primeiro momento para que vocês possam, dentro do processo avaliativo, discutir o 1º e o 2º ato. No dia 4/12, vamos discutir “O golpe”. Já estou contando como avaliação. (Excerto, Diário de Campo, 27/11/2007)

P- Vamos lá, é o Políticas Públicas [referindo-se ao livro, base para o debate]. Alguém me perguntou pelas notas. Eu tenho tudo registrado. Agora, vou continuar as minhas marquinhas. (Excerto, Diário de Campo, 29/11/2007)

No primeiro dia da leitura, 29/11/2007, todos estavam falando, mesmo os que não leram o livro indicado pela professora para a argüição do dia. A aula expositiva dialogada não deu margem para a professora fazer anotações sobre o desempenho das estudantes. A professora fez alguma anotação após a aula? A avaliação desse dia se tornou uma incógnita.

No segundo dia de leitura, 04/12/2007, a professora fez uma rodada em que os estudantes foram convidados a apresentar/discutir um aspecto da leitura que chamou a atenção. Nesse dia, a discussão fluiu e a professora foi marcando pontos para quem falou.

[Na saída um estudante disse] “A professora conseguiu criar um novo sistema: uma avaliação que dura três dias”. [Este mesmo estudante disse para a professora que esse jeito lembrava um antigo professor dele que] “fazia argüição em que todo mundo queria falar para garantir o ponto” (Excerto, Diário de Campo, 04/12/2007).

No terceiro dia, 6/12/2007, a professora trouxe cartolina e pediu para uma estudante cortar em tiras. Distribuiu uma tira para alguns estudantes e pediu para estes selecionarem dos cinco pontos que destacaram do texto, um para escrever na tira. Podia ser uma frase ou uma palavra. A professora justificou que não entregou a tira de cartolina para todos porque queria mesmo ouvir alguns estudantes. Assim o fez. A turma, de maneira geral, envolveu-se na discussão. Mas em momento nenhum a professora fez algum comentário sobre os critérios que anotava em sua folha de controle de participação na discussão.

No dia 11/12/2007, quarto dia, a professora utilizou outra estratégia para recolher as falas dos estudantes. Entregou, para alguns, perguntas ou trechos dos livros para serem respectivamente respondidas ou comentados. Os outros estudantes que não receberam as perguntas/trechos também puderam dialogar sobre os assuntos.

A professora não abriu mão de ser a coordenadora do trabalho pedagógico da turma. Indicou os livros de leitura, mas deu aos estudantes o direito de escolha e o prazo para a leitura dos livros foi de quase dois meses.

Buscou a expressividade oral, a argumentação e instigou a fala dos estudantes. Esse aspecto se mostrou importante porque a professora esteve atenta à fala de todos, instigando-os com perguntas, quando considerou necessário evidenciar compreensões ou pedir elucidação sobre algum assunto ou argumento dos estudantes.

Esses procedimentos/instrumentos de avaliação apresentaram características da avaliação formativa por dar margem às expressividades de maneiras variadas.

Elaboração de um artigo

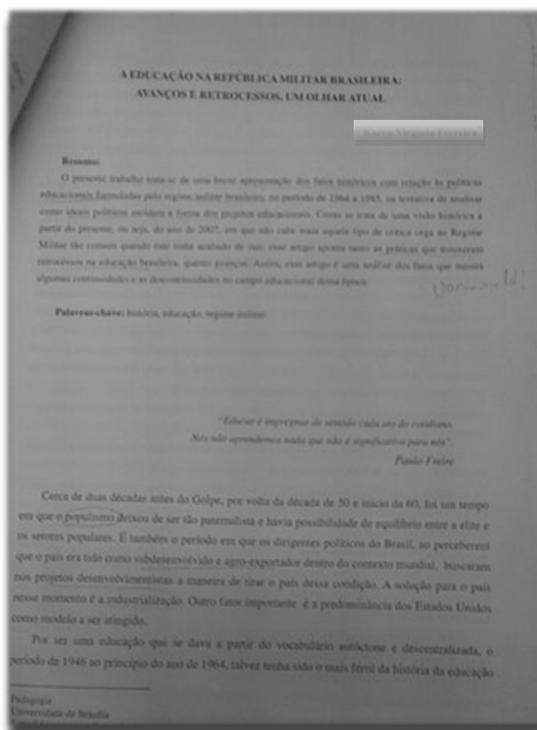


Foto 8 - Elaboração de um artigo - Prof^a Amália

Trabalho final da disciplina. A escolha do tema, dentro do objetivo da disciplina, foi de cada estudante.

E- É para quando o artigo?

P- É para o final, não sei a data. Sei que vou cobrar isso na primeira semana de dezembro. Cinco páginas no total, espaço 1,5, fonte 12, justificado, Times New Roman.

[...]

O artigo final, anotem aí: o artigo é um tema de livre escolha, mas limitado na História da Educação brasileira. Eu recomendo o período da República, mas pode ser qualquer um. Tem que ser um tema refletido. Talvez você lendo um desses livros [os indicados da disciplina], os textos da apostila, uma revista, um jornal, um filme que viu, você terá referência. É uma reflexão sobre um tema que você vai estudar um pouco mais. Geralmente dou a tarefa e viajo. Daqui mais uns dias vou passar uma lista para ver o seu tema. Ele é de cinco folhas completas. É tradicional: introdução, duas idéias e a discussão. Pode usar as normas da ABNT". (Excerto, Diário de Campo, 25/10/2007)

P- Mas no final da aula que vem, vou discutir o trabalho. Imagino que já estão escrevendo. O trabalho final tem um título [foi listando], uma introdução, uma parte que é uma espécie de memorial de vocês. Você vai fazer uma reflexão sobre a vida escolar.

[A professora dialogou com a turma tentando ilustrar como fazer o artigo e a inclusão do memorial.]

P- Vocês têm um texto belíssimo "O grupo escolar". Que tal falar com sua avó, sua mãe, sua tia. Para saber a memória da escola. Pode estudar o PCN [sugestão de uma estudante]; o livro didático [sugestão de outra estudante]; pegar a história de uma escola. Eu quero ver a capacidade criativa de vocês para trazerem coisas novas. (Excerto, Diário de Campo, 29/11/2007)

E- Professora, é para ter cinco páginas e o memorial?

[A professora foi ao quadro e mostrou os dois modelos]

I	II
Título	Memorial
Memorial	Título
1ª idéia	Resumo (se quiser)
2ª idéia	1ª idéia (colocar subtítulo)
Considerações 2ª idéia	Considerações

[Explicou]

P- Todo trabalho tem que ter um título e o título do trabalho tem que ser razoável. Por exemplo, "A educação no Brasil nos anos 70". Será que eu vou dar conta de falar sobre tudo isso? A educação no Brasil nos anos 70? Cada um tem que avaliar. É a década do golpe. Disse a primeira coisa. Então, a segunda coisa. O memorial, o título e eu vou ver se o título está casando com o corpo do trabalho.

E- O título no memorial?

P- Não.

E- Do tema.

P- Do tema, do tema. Aí vêm as páginas do memorial. Duas páginas. Eu nem diria isso tudo. Minha idéia é uma coisa mais simples.

E- O meu já tem três páginas.

P- Não tem problema. Eu leio. Não precisa ser uma tese. Aí depois, junta o memorial com o tema. Tem que fazer um gancho aí.

E- Não!

E- Não tem como não.

P- Prestem atenção. Eu vou levar e ler isso aqui no sábado e no domingo. Eu posso cansar. Fez o memorial, aí coloca o título. Porque eu vejo que você fez o memorial e vai começar a desenvolver o título. Veja que uma coisa é o memorial [mostrando no quadro o modelo II] aqui você vai começar a desenvolver o título.

E- Senão, bota o título antes do memorial, não é?

P- É. Porque se não eu estou imaginando que tem isso daqui. Se alguém está com dificuldade de juntar o memorial com o título. Então quebra, fecha o memorial aqui. Aí sim, o título, a introdução e vem o que a gente já falou.

E- Tá. Então, se não for a gente coloca o título, o memorial e a introdução?

P- Tem aqui, ó. O título, não tem nada de dificuldade. O título e o memorial...

E- E outra coisa. E o resumo?

P- Espera gente. Não precisa, só se quiser. Se quiser. No segundo modelo: memorial, título, resumo e aí vem a 1ª idéia.

E- Como assim a primeira idéia, professora?

P- Por que lembra que eu falei? Você vai escolher o tema e não vai escrever uma macarronada. Porque eu detesto ler texto macarronada. O que é macarronada? A pessoa destampa a falar sem eira e nem beira. [risos]. Não sabe de onde vem e nem para onde vai e nem onde quer chegar. É pura macarronada. Então para responder para você K. Qual é o texto que eu quero? Você vai escolher o título, vai fazer o resumo, se quiser, aí você vai dizer aqui para mim qual a idéia que você vai desenvolver, vai desenvolver a idéia.

E- Mas isso aí não está na introdução?

P- Mas desenvolve aqui. Segunda idéia. Coloca o subtítulo. Coloca o subtítulo porque eu não entendo aquele texto que começa na página 5 e vai até a página 10 aquela confusão. Não explica o que é o texto. Vocês não vão estar grudados em mim lá na hora da correção, não. [risos] Então, o texto tem que ter a introdução, primeira parte e aqui ó, o desenvolvimento das idéias. O que precisa é, por exemplo, se o texto tiver cinco páginas, o texto tem que ter uma introdução. Tem que ter uma introdução, eu tenho que sentir no texto! Tem uma introdução, depois, você vai desenvolver uma idéia e depois você vai desenvolver outra idéia. Depois, vai fechar isso aí em forma de perguntas.

E- Professora, é introdução e desenvolvimento ou desenvolvimento e introdução?

P- É introdução e desenvolvimento.

E- Eu quero que você fale. Você vai sentir ou você vai ler? [Risos]

P- Eu quero sentir, eu quero sentir. Porque você pode tanto anunciar e eu ler e não entender que aquilo era uma introdução.

E- Eu quero saber se a introdução e o desenvolvimento em um corpo só.

P- Que jeito você se sente melhor?

E- Em um corpo só.

P-Eu tenho que ler e localizar. Para mim tanto faz um modelo ou outro. Eu tenho que ler e me achar no seu texto.

E- Posso colocar uma justificativa para o meu tema?

P- Pode, pode. Na introdução, pode fazer a justificativa. O que eu não quero é começar a ler... meninas, parem [chamando atenção de um grupo que estava conversando]. O que eu não quero é começar a ler um texto sem saber onde você vai parar. Se você não faz um cabeçalho, um preâmbulo, uma introdução, uma justificativa, eu pego aquilo ali, não tem começo, não me avisou de nada, não sei para onde vai. O que eu estou chamando de introdução? Que no primeiro parágrafo você me explique o que vai fazer. Porque se não você começa a escrever assim ... e eu não sei onde vai parar, entendeu? Então, logo no começo você tem que dizer a que veio, tem como objetivo o que? O que você quer discutir nesse texto? O que você quer analisar nesse texto, não é? Então, o artigo que você vai produzir e nós só estamos batizando de artigo de ciência. Ele é um esforço, um início. [risos] (Excerto, Diário de Campo, 11/12/2007)

Escrever um artigo científico implica conhecer algumas regras. Primeiramente a forma, normas da ABNT, por exemplo, e segundo, não obrigatoriamente nesta ordem, a sua função - texto argumentativo, em que se apresenta uma discussão sintética sobre um tema específico e resultados de um momento de estudo. Após esse reconhecimento, aí sim, organiza-se o conteúdo nessa forma de comunicação.

Quando o artigo foi pedido, não percebi na professora a preocupação em elucidar os dois primeiros aspectos – forma, função. Parece que estar na universidade implica saber lidar e produzir os trabalhos que esta instituição exige.

A colocação de memorial no artigo também pareceu que a professora tentava levar para os estudantes uma experiência de escrita que vinha ganhando certa notoriedade no programa de pós-graduação na FE-UnB, naquele período.

Por isso, quando se trata de escolhas, os instrumentos de avaliação devem ser condizentes com o par objetivo/avaliação para que a sua produção apresente efetividade para aqueles que estão em formação. A não compreensão daquilo que se vai fazer gera nervosismo, insegurança e, muitas vezes, limitação. Por vezes, os estudantes, então, fazem o trabalho “para” o professor e não para aprenderem.

E-Ah professora, é um artigo!

P- É um esforço!

E- É um artigo.

E- Eu não vou escrever nada. Ela vai tocar fogo de qualquer jeito. (Excerto, Diário de Campo, 11/12/2007)

Sobre o teor (conteúdo), a professora deixou os estudantes livres, mas orientou-os que os temas deveriam ter conexão com os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Nas aulas, a professora sempre fazia questionamentos sobre os conteúdos trabalhados com a turma. A cada estudante que perguntava, ela se aproximava e olhava olhos nos olhos. Essa aproximação é importante para a formação de professores porque, ao se aproximar fisicamente, o professor pode criar um vínculo de atenção respeitosa que acolhe a fala/pensamento do outro. Essa possibilidade depende do profissionalismo do professor. Porque, muitas vezes, a aproximação pode significar também constrangimento e

silenciamento. No caso da professora Amália, sua aproximação significava escuta de inclusão.

A professora constantemente enfatizava para os estudantes a importância da leitura para uma disciplina teórica como a sua. Essa exigência da professora é condizente com o que considera Castanho

O trabalho pedagógico, direcionado ao atendimento cada vez mais rigoroso das intenções que permeiam todo o fazer educativo, deve levar a uma atuação inteligente no sentido de atingir aos objetivos da educação. Para isso, há uma exigência técnica, que nunca é neutra e que deve ser enfrentada corajosamente, para que não se fique no espaço da sala de aula com palavras de ordem que apenas mobilizam, não levando à realização de 'ações vitais', como aconselhava Gramsci. (CASTANHO, 2006, p. 54)

Também, condizente com a idéia de fazer da formação acadêmica de professores um espaço de leitura e reflexão histórica da educação no Brasil.

A professora Amália buscou o diálogo colaborativo em sua prática pedagógica, embora houvesse nos estudantes uma espécie de silenciamento e de aceitação perante tudo o que a professora propôs.

Ao final do semestre, trinta e três estudantes (67%) expressaram suas opiniões a respeito dos instrumentos/procedimentos de avaliação propostos pela professora:

1. Foi indispensável a presença desses instrumentos previstos já na ementa da disciplina. A seqüência deles culmina na escrita do artigo que acaba refletindo os efeitos da disciplina e o quanto foi possível assimilar a partir da história posta e da história construída de cada um. (E.A.S)
2 A participação é bem legal, porém, algumas pessoas enfrentam dificuldades para falar em público. A avaliação escrita foi boa. É uma ótima forma de avaliar a aprendizagem. O seminário nos permite expressar idéias. Porém algumas pessoas também se sentem prejudicadas. O livro foi o excesso, muitos não conseguiram falar o que desejavam. Ao artigo, o mesmo se aplicou. (B.L.C.)
3 A participação estimula a troca de idéias entre aluno - professora e aluno-aluno. A avaliação escrita permite que consigamos organizar o conhecimento adquirido e analisá-lo. O artigo também. (V.O.)
4 Participação ativa: não é uma maneira exata de avaliação, pois tem pessoas que não se sentem a vontade para falar em grupo. Avaliação escrita: é um bom instrumento de avaliação ainda mais dissertativo pois a professora pode identificar as argumentações dos alunos. Leitura e apresentação do livro: válido para aumentar o conhecimento do aluno e o poder de argumentação. Artigo: instrumento de verificação do grau de envolvimento do aluno com a disciplina. (E.C.C.)
5 Participação ativa – importante, pois seremos professores e a exposição oral faz parte do processo ensino-aprendizagem. Leitura e apresentação do livro – sem dúvida o mais importante ponto durante esse processo, a exposição do mesmo faz a fixação do conteúdo. (G.P.M.)
6 Participação - acredito que a participação seja importante em uma disciplina em que as aulas são basicamente discussões. A avaliação escrita e o artigo são interessantes se a professora utilizá-los numa avaliação formativa, pensando: o que o aluno “sabia” e o que ele cresceu em seu conhecimento. A leitura do livro é questão de transmissão de conteúdo e o seminário seria a percepção do texto estudado. (K.V.F.)
7 Participação ativa- é um elemento muito importante na construção do conhecimento e na constituição dos sujeitos; a avaliação escrita é ou pode ser um momento de organização e reflexão mais sistemática, no geral tem-se que lidar com a coerência, coesão e distribuição do tempo. O seminário é um espaço de elaboração de uma dimensão muito importante da docência: a oralidade. Além da fundamental didática. Na leitura e apresentação do livro, a proposta é perceber a assimilação e a capacidade de elaboração, transmissão e reflexão de idéias. A elaboração do artigo é uma oportunidade de pesquisa e

aprofundamento em um tema de interesse. (D.A.V.)
8 Participação ativa – muito bem ministrada pela professora, um ótimo instrumento de avaliação. É importante notar que a professora é incentivadora à participação. Seminário – muito boa a avaliação por seminário uma vez que proporciona a pesquisa dos estudantes e incentiva a exposição em sala de aula. Livro – achei esse ponto pouco trabalhado e proponho a união da avaliação do livro com a elaboração do artigo. Avaliação escrita – muito boa, pois proporciona o entendimento amplo dos textos trabalhados durante as aulas. (R.R.M)
9 Na minha concepção a avaliação quanto à participação ativa é de fundamental importância, pois ela se refere ao interesse e ao engajamento do estudante. A avaliação escrita também tem sua importância no que tange a capacidade de síntese e ao domínio do conteúdo. Considerarei a leitura do livro um instrumento muito válido no que se refere à avaliação quanto à apreensão de conteúdo, à capacidade de arguição e à capacidade de inter-relacionar idéias. Com relação a elaboração de um artigo, percebo ser um procedimento de avaliação altamente pertinente, haja vista o fato de poucos professores exigirem uma produção de ordem científica. Tal instrumento é válido, pois permite a produção de conhecimento. (E.M.C.)
10 Creio que a participação ativa seja um ponto muito complexo para a avaliação, pois depende do que se chama participação. A avaliação escrita foi muito boa, pois tive a oportunidade de verificar minha aprendizagem sobre o conteúdo. Seminário – também foi muito produtivo para a aprendizagem pelo mesmo motivo da avaliação escrita. Apresentação do livro – eu achei uma avaliação desorganizada e desigual porque definitivamente as oportunidades não foram de forma igual para toda a turma até porque tem aqueles alunos que não gostam de falar. Elaboração do artigo – com certeza é muito favorável, pois é o espaço que temos de pesquisar e nos aprofundar em um assunto de maior interesse nosso. (T.M.L.)
11 Foram todas as atividades muito importantes. Entretanto, trata-se de um curso noturno em que a maioria dos alunos trabalha 8 horas por dia, no meu caso, 12 horas. Por essa razão, o número excessivo de atividades exigidas causa estresse e diminui a qualidade da aprendizagem! (F.F.)
12 Participação é bom para quem gosta de falar. Avaliação escrita – na minha opinião, não pode faltar. Seminário – a meu ver, é uma técnica muito produtiva. A apresentação de um livro – interessante. Artigo – uma forma legal de expor o que aconteceu de melhor na disciplina. (M.M.M.)
13 Na participação ativa considero um bom método de avaliação, pois em senti mais a vontade para expressar as minhas idéias. Na avaliação escrita o que eu não gostei foi o pouco tempo para a realização da prova [Foi dada uma aula toda]. Com o seminário, aprendi muito, nós tivemos que fazer pesquisa para aprofundar o tema. Na apresentação do livro o problema foi a cobrança em sala, a professora deveria ter deixado a discussão mais a vontade com os alunos. O artigo valeu à pena fazer. (S.V.S.)
14 Avaliação escrita – da forma como foi estruturada contribuiu para que expressássemos os temas abordados na apostila. Leitura do livro - expor sobre os pontos que achamos interessantes foi muito produtivo porque todos participaram e a forma como a professora Amália cobrou nossa participação foi bem direcionada. Texto escrito – acho um pouco cansativo visto que já fizemos muitos trabalhos, mas é uma forma de nos familiarizarmos com os processos de elaboração de uma monografia. (R. C.S.F.)
15 Acredito que a avaliação foi bem diversificada e que apesar ter havido um número até excessivo de dispositivos, pela maneira em que eles foram operacionalizados, digo pela liberdade que eles proporcionaram na elaboração dos conceitos, foi bastante eficiente. (M.A.S.)
16 Todos os cinco foram muito pertinentes com exigência da matéria. O mais complexo de ser elaborado foi o artigo devido ao alto grau de exigência de domínio sobre o assunto. (L.K.A.)
17*Participação ativa: para os alunos mais calados, que não gostam de falar, esse instrumento não é adequado. *Avaliação escrita: necessária visto que é uma habilidade muito importante principalmente para os pedagogos (artigo). * Seminário: apesar de as pessoas não gostarem, é muito bom para que treinemos as nossas habilidades de oratória. (P.M.X.C.)
18 A divisão de procedimentos foi adequada, pois consegui favorecer todos os tipos de aluno. Não costumo me expor muito durante as aulas porque não me sinto tão a vontade, em compensação, tenho facilidade em elaborar bons trabalhos escritos. (J.D.C.S)
19 A ementa foi devidamente elaborada pela docente. A co... o fato de o período escolar ter sido grandemente prejudicado pela greve. (A.G.P.A)
20 A professora foi muito feliz em apresentar essas propostas. A participação ativa visa incentivar e motivar o aluno em sala de aula. A prova verifica os conhecimentos e é uma forma de “feedback” para o professor. O livro incentiva a leitura. Todo semestre devia haver cobrança de livros. E o seminário faz com que haja uma interação e participação da turma. (A.R.N.)
21 A avaliação foi muito difícil, o seminário foi tranquilo, a leitura também e a apresentação do livro foi um pouco complicada. O artigo está sendo cabuloso. O chato da avaliação formativa é que ela é muito trabalhosa e sobrecarrega demais. (G.T.M.) (Crítica à avaliação formativa)

22 Os instrumentos utilizados, em minha opinião, foram eficientes. Permitiram à professora acompanhar o desempenho e o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre. A avaliação escrita, por ter sido subjetiva (sic), permitiu o aluno expressar o que realmente aprendeu nas aulas. O seminário e a apresentação do livro contribuíram para a desinibição e desenvolvimento oral. (A.O.B.S.)

Os estudantes identificaram as práticas/instrumentos/procedimentos da professora como avaliação formativa, exprimiram a coerência entre o processo vivido e o anunciado no plano de ensino que sinalizou o profissionalismo da professora, embora tenha havido críticas sobre o número de instrumentos/procedimentos utilizados.

UCB

Professora Osana
Avaliação - 1ª nota: 1 (um) trabalho individual, valendo 6 (seis) pontos. Um trabalho em grupo, valendo 4 (quatro) pontos.
Avaliação - 2ª nota: 01 (um) trabalho individual, valendo 4 (quatro) pontos; 01 (um) trabalho em grupo: desenvolvimento do projeto, valendo 4 (quatro) pontos; Auto-avaliação, valendo 2 (dois) pontos.

A professora Osana implementou dois procedimentos/instrumentos de avaliação: o mapeamento para a autonotação e o planejamento, feito e apresentado em grupo, em parte, condizente com o processo avaliativo que anunciou na entrevista narrativa, na 2ª Fase da pesquisa.

Instrumento	Momento	Forma
Mapeamento para autonotação	Pontual	Diálogo bifásico
Planejamento em grupo	Em início de processo	Diálogo bifásico

Mapeamento

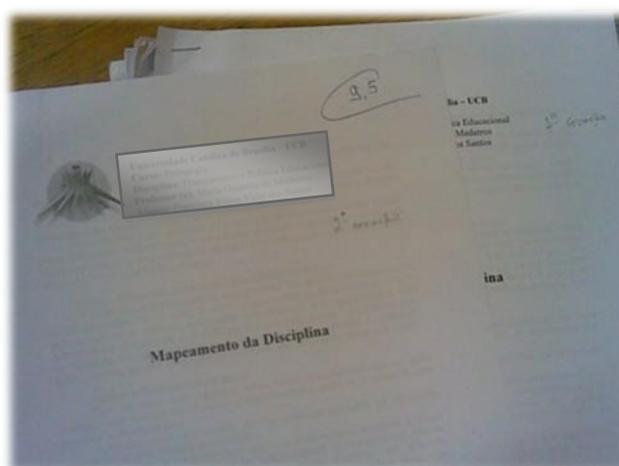


Foto 9 - Mapeamento - Profª Osana

A primeira nota surgiu diferente do que foi constituído no acordo, a partir de um mapeamento da disciplina que a professora propôs à turma.

Trazar mapeamento da disciplina (pontos significativos trabalhados até a aula passada, pontos para rediscutir ou aprofundar). Como você se vê nessa disciplina, qual foi sua trajetória até aqui. Consultar Plano de Ensino e trazer para a aula de amanhã (quarta, dia 23.04). Faça, por fim, uma apreciação da disciplina (pontos de avanço, em relação à ampliação dos conhecimentos que devem ser adquiridos na disciplina, pontos a melhorar, críticas e sugestões) (Aviso enviado à turma no Graduação virtual, no dia 22/04/2008)

Fazer um mapeamento é fazer uma retomada, é revisitar aquilo que se quer ver de novo. Essa retomada colabora na apreciação do que foi trabalhado, estudado. Serve para colocar a pessoa diante de si mesma em relação a sua trajetória na Disciplina [no caso aqui proposto]. (Excerto do mapeamento da professora, lido em sala, dia 07/05/2008)

Cada estudante, no dia 07/05/2008, decidiu por sua nota.

P-Agora, conversando sério. Hoje vamos encerrar nossa auto-avaliação, nossa avaliação dessa atividade que desenvolvemos até agora. Então, vocês mandaram, eu corriji, coloquei uma notinha, não é? Afinal, o que é o mapeamento de uma disciplina? O que é esse momento? Que momento avaliativo é esse? Qual a importância dele?

[silêncio]

E- É a gente pegar tudo o que aprendeu na aula, pegar esse conteúdo, saber sintetizá-lo, saber se foi válido ou não. Se foi válido passar por todo esse processo e se ele teve algum significado para mim.

P- Mais alguém?

E- Eu vejo o mapeamento como uma forma de resgate, não é? Porque, às vezes, a gente lê, entende, mas, no momento do mapeamento, você vai pescando uma coisa e outra, porque, assim, tecendo.

E- O que foi fixado. O que te marcou mais das aulas.

P- Mais alguém? Bom. O objetivo do mapeamento é esse mesmo. Resgate, retomada, até para ver em que pontos vocês avançaram, o que precisa ampliar, o que precisa aprofundar, o que ficou um pouco...o que vocês colocaram aqui. Agora, a gente precisa retomar esses aspectos: planejamento, etapas. Então, o mapeamento serve para isso daí. Para vocês fazerem essa retrospectiva, entrarem em contato com o material, apontamentos. Quando eu falo material, é todo o material, apontamentos são o quê? Na verdade material, não são somente os textos, são todos os materiais trabalhos inclusive, algumas técnicas utilizadas. Eu tenho a impressão que vocês falaram pouco da dinâmica da disciplina. Não sei se porque uma característica foi muito debate, não é? Talvez por isso, mas algumas técnicas ajudaram a entender melhor? A estudar melhor? Foram poucas as técnicas. Enfim, para finalizar eu gostaria agora que vocês fizessem esse momento da auto-avaliação para a nota. Agora, é hora de pegar o plano de ensino gente, de novo. O plano de ensino está dizendo como vai ser a avaliação. A gente está sendo fiel? No mapeamento, vocês viram se a gente está cumprindo o que se propôs? Deu para perceber? Não me lembro de nenhum mapeamento ter nenhum comentário a respeito disso. Não me lembro de nenhum mapeamento ter abordado essa questão do plano de ensino. Aspecto importante também. [...] (Excerto Diário de Campo, dia 07/05/2008)

Como afirma Hadji (2001, p.82), deve haver “linhas de coerência que vão dos objetivos/objeto aos instrumentos”. Isto significa dizer que, quando se trata de avaliação da aprendizagem em curso de formação de professores é essencial que o professor escolha os instrumentos/procedimentos de avaliação condizentes aos objetivos propostos. Quando a avaliação se desprende dos objetivos de formação e do acordo pedagógico, o processo comunicacional produzido fica opaco, perde seus usos pedagógico e social.

Planejamento

No dia 05/06/2008, a professora Osana anunciou o início da formulação do planejamento, a segunda atividade avaliativa do semestre.

P- Como articular o movimento social com seu plano de trabalho? Bem, temos três grupos: um vai trabalhar com EJA, outro com Educação Infantil e o outro não me lembro.
 [A turma reagiu]
 E- Professora, quando foi isso?
 E- Não sei disso não.
 E- Quando?
 P- Um dia em que vocês foram embora.
 E- Ah, então, decidiu, quando a aula acabou. Problema.
 P- Vocês podem pensar um projeto para a escola. Para qual escola vocês querem? Querem ir para os grupos? Querem pensar sozinhas? [Silêncio]. O que é importante um gestor trabalhar numa escola? [silêncio]
 [A professora perguntou para as duas estudantes da área de Saúde] “Como vocês vão mexer numa área de saúde?”
 E- Conhecer a clientela, depois, a estrutura, ver a área que está mais necessitada.
 P- O que precisamos fazer para minorar, dentro do PPP, podemos trabalhar projetos. O gestor tem que pensar em quem?
 E- Em todos.
 [...]
 P- Podemos eleger um tema. É isso? Essa é uma idéia? A partir desse tema, vocês podem buscar a base para desenvolver esse trabalho. É isso?
 E- Vamos fazer uma pesquisa em escola?
 E- Lá vem, não complica.
 P- Não. Não é necessário. Só fazer o projeto. (Excerto, Diário de Campo, 05/06/2008)

Com a produção desse planejamento a professora intencionou fazer com que os estudantes tivessem acesso à amplitude do trabalho do gestor de uma escola.

Na entrevista, dia 07/08/2007, a professora anunciou como instrumento/procedimento de avaliação, um trabalho de campo

Quase toda disciplina, eu dou um trabalho de campo. [...] E esse é um tipo de trabalho, sempre pesquisa de campo que eles vão sozinhos ou eu vou com eles. Geralmente, a gente faz um roteiro básico e, a partir dali, daquela base, a gente vai construindo. E eles se dividem em grupo, não em instituições, vão a órgãos públicos, vão em escolas. Então, essa pesquisa de campo é importante para ele discutir um pouco também... ver essa teoria que a gente discute aqui, como é que tudo acontece na prática. (Professora OSANA, entrevista narrativa, 07/08/2007)

Divisei em sua fala o caráter prático-teórico da avaliação, mas na prática, esta não aconteceu. O planejamento proposto pela professora, no dia 05/06/2008, atividade avaliativa em forma de trabalho de grupo para ser apresentada na aula seguinte, foi montado em dados fictícios.

P- Estamos fazendo um exercício mental. Não é da prática porque, se fosse, teríamos que ir a uma escola para aí sim, ver a realidade e escolher nosso tema. Como é hipotético, a gente está pensando em uma escola hipotética [...]. Isso ficou claro para todo mundo até aqui? (Excerto, Diário de Campo, 11/06/2008)

Uma dupla transpôs para o planejamento um trabalho feito em outra disciplina, em que interagiram com uma escola pública. Os demais grupos montaram o planejamento a partir de lembranças das escolas que passaram, quando fizeram estágio.

O momento da apresentação definido anteriormente também sofreu alteração. A data definida para a apresentação dos grupos ficou diluída nos dias 11/06 e 18/06/2008, o dia do último encontro. Como afirma Cunha (2006, p.69-70) as relações, os rituais, as práticas vivenciadas pelos estudantes nos ambientes de escolarização são muito formadores, por vezes, até mais do que os conteúdos trabalhados.

É necessário que haja flexibilidade do planejamento de aulas e nos acordos pedagógicos, mas também é de fundamental importância que o trabalho pedagógico, incluindo a avaliação, tenha sua regularidade assegurada para que cada sujeito em interação organize sua ação de forma que a ação coletiva, do grupo, no caso os participantes de uma aula, tenha o efeito formativo, em que cada participante tenha consciência de sua responsabilidade em sua aprendizagem e sua participação nas aprendizagens dos demais, isto é, na organização do trabalho pedagógico.

[Um grupo começou a colocar a apresentação no data show, quando outro grupo se alterou] “É para apresentar hoje? O nosso não está pronto!”
 P- Não tem problema. Hoje, socializa quem tem para a gente ver. A apresentação é semana que vem,
 [A partir dessas palavras, a estudante que estava preparando a apresentação, não apresentou mais.] (Excerto, Diário de Campo, 11/06/2008)

A professora Osana tentou desenvolver um processo comunicacional via avaliação em que os estudantes se conscientizassem de seus avanços e dificuldades, mas o momento não foi coerente com a forma. Estes aspectos do processo comunicacional ficaram distantes de outro aspecto, do acordo pedagógico coordenado pela professora.

Embora a professora tenha procurado dar ênfase ao uso social da avaliação, o uso institucional é que ficou em evidência e atravessou, de maneira restritiva, o teor da avaliação.

Esse é um fenômeno educacional que também traspassa a formação de professores porque “não estamos acostumados a ver a avaliação como incentivo à aprendizagem e sim como identificadora de resultados obtidos” (MASETTO, 2003, p. 49).

Ao final do semestre, doze estudantes (85%) expressaram suas opiniões a respeito dos instrumentos/procedimentos de avaliação propostos pela professora:

1. Ao observar a proposta de avaliação do plano de ensino e o que de fato foi concretizado, percebo que houve flexibilidade no processo avaliativo, de certa forma percebi como a capacidade de adaptar ao contexto do grupo, como também de o professor ter autonomia e oferecer a mesma aos alunos. Os dois instrumentos de avaliação ajudaram os alunos na construção do conhecimento que já trazia antes de cursar a disciplina. (FDB)
2. O procedimento foi correto, porque o planejamento é flexível (FVVS)
3. A minha percepção em relação ao instrumento de avaliação da 1ª nota (mapeamento) não foi bem explicado o que devia ser feito, acredito que como eu, alguns alunos não tinham em mente o que seria mapeamento, mas mesmo assim, respondi aos tópicos e com a maior sinceridade e ética dei uma nota para mim. Com certeza é um instrumento valioso para a formação, que pena não saber como fazê-lo. A 2ª nota, feito em trabalho (projeto) é de grande valor, pois a interação com outras pessoas é fundamental

para a formação e troca de conhecimentos. (GHL)
4. Em relação ao procedimento mapeamento, foi de grande valia, pois através das leituras podemos esclarecer, renovar e escrever as opiniões do nosso entendimento e compreensão do conteúdo. Em relação à 2ª nota, gostei de realizar e participar desse trabalho. Com a troca de informações, pesquisas e de interação entre as colegas do curso já nos proporciona um grande aprendizado; sem falar na riqueza das apresentações e da criatividade que cada um de nós temos. (KCAL)
5. Creio que o mapeamento não trouxe muito sucesso. Pois pensei que este instrumento fosse um objeto para verificar os pontos fortes e fracos da aula e melhorar estes pontos fracos. Mas após o mapeamento tudo permaneceu como estava. O planejamento creio que foi um bom instrumento de avaliação. Desenvolvido com base nos conteúdos já estudados no início do semestre, serviu para colocarmos a troca em prática. Apesar de ficarmos um tanto presos a regras de desenvolvimento de projeto, conseguimos desenvolver o projeto de acordo com o que foi solicitado. (LCC)
6. Mapeamento – foi a primeira vez no curso que uma matéria trabalhou esse tema, ou seja, as matérias do meu curso de enfermagem nunca tinham usado mapeamento como instrumento de avaliação. No início, achei meio difícil para juntar todos os pontos estudados e montar um só tema. A auto-avaliação foi mais fácil porque em várias matérias me auto-avalio. O planejamento – achei ótimo porque já apresentamos diversos trabalhos em grupo. O mais interessante foi a forma de interagir a educação com a saúde porque na saúde se vê muita educação. Montamos um planejamento dentro de uma escola com crianças do jardim ao ensino fundamental, onde se ensinava a educação em saúde . (MJ)
7. Gostei bastante, pois é bem claro e objetivo, é mais fácil para o aluno entender. Acho que o trabalho em grupo tem um peso bem importante, pois creio que aprendo mais do que se fosse uma prova. (HAS)
8. A observação que temos tido nos últimos tempos a respeito da auto-avaliação dos alunos, vem mudando conceitos antes estereotipados. É maioria necessidade mediante o trabalho consciente, colaborativo. O que acredito ser o resultado desse tipo de avaliação. Positivo e consciente. Em relação ao planejamento realizado em grupo, é uma forma de iniciação à prática que tanto almejamos, uma forma de interação e treino. É necessário que nosso contato com a realidade cresça ainda mais. (NSS)
9. Esse procedimento de avaliação implica a autonomia e atribui ao mesmo responsabilidade em participar do processo formativo, quanto também do processo avaliativo. Acredito que esses instrumentos são eficazes tendo a avaliação como processo contínuo e não cumulativo; nesse sentido concordo que ela deve acontecer no dia-a-dia dando possibilidade ao educando em estar a cada momento retomando as lacunas a serem superadas. (RFMB)
10. O mapeamento foi de muita importância, pois colocamos os pontos mais interessantes dos textos, que a professora passou para nós estarmos lendo. O planejamento, bem a gente já vem fazendo planejamento em outras disciplinas é para nós educadores muito importante haver planejamento e a apresentação foi muito bom para nós, pois podemos dividir os nossos conhecimentos com os nossos colegas. (ECO)

Os estudantes indicaram um início de entendimento sobre a proposta de avaliação da professora e, condizentes com os estudos que fizeram apontaram a flexibilização, a processualidade e a interação como características importantes da avaliação.

Professora Eliz
1ª Avaliação subjetiva (sic) individual, com consulta- 2 pontos Elaboração de um plano de ação coletivo e de um projeto de pesquisa em ação, utilizando recursos e técnicas variadas - 4 pontos
2ª Avaliação subjetiva individual - 2 pontos Também serão considerados na avaliação final os aspectos abaixo relacionados: Pontualidade, assiduidade, participação nas atividades e debates, interesse em buscar novos conhecimentos, capacidade de análise e síntese, ao utilizar o referencial teórico apresentado ao longo do curso; organização e estruturação coerente dos trabalhos acadêmicos. Auto-avaliação - 2 pontos

A professora Eliz implementou cinco procedimentos/instrumentos de avaliação: a prova individual, a elaboração de um plano de ação feito e apresentado em grupo, oficinas feitas e elaboradas pelos mesmos grupos do plano de ação em parte, prova em grupo e a

auto-avaliação, condizente, em parte, com o processo avaliativo que anunciou na entrevista narrativa, na 2ª Fase da pesquisa.

Instrumento	Momento	Forma
Prova individual	Pontual	Diálogo bifásico
Elaboração de um Plano de Ação	Em processo	Diálogo colaborativo
Oficinas	Pontual	Diálogo bifásico e oral
Prova em grupo	Pontual	Diálogo colaborativo
Auto-avaliação	Pontual	Preenchida e entregue à professora no último dia

A professora Eliz procurou desenvolver momentos individuais e coletivos de avaliação.

Prova (Anexo 6)

Individual, em momento pontual, valendo dois pontos, com cinco questões.

E- Já é a prova?

[A professora sorriu e continuou a entregar e comentou.]

P- Bem em cima daquilo que a gente viu em sala. Então, assim, esses textos que nós trabalhamos são as referências que a gente vai discutir. Somente na segunda questão que está assim “Explique a função de: plano [...]”. Seria o conceito: o que é plano, o que é projeto, o que é planejamento. Vocês querem que eu leia todas ou não precisa? Lemos uma de cada vez?

[silêncio]

P- Certo? É bom?

E- Pode ler professora.

[A professora leu a questão um e, ao término, comentou] “Bem dentro do que vocês viram dentro de sala”.

[Leu a segunda questão e disse] “Queria que vocês colocassem assim: conceitue, dar o conceito...”

[Leu a terceira questão e comentou] “Nós falamos isso em sala e discutimos. Eu não coloquei necessariamente... a gente não dividiu, mas o que seria uma dificuldade que vocês entendem como acadêmico? É colocar uma situação. Por exemplo, no estágio. Vocês perceberam que tem uma situação... É vocês colocarem uma situação que seria acadêmico/escolar; pessoal/social, não é? Algum encontro que vocês perceberam. Então, vocês criarem a situação e a vocacional profissional.

E- Mas professora, aqui eu vou fazer uma citação de cada um deles?

P- É. Ou então, você pode fazer uma situação que envolva as três. Uma situação para cada ou uma que envolva as três.

[Leu a quarta questão e comentou] “Aí vocês podem colocar duas técnicas e as situações que elas podem ser usadas, não é?”.

[Leu a quinta questão e comentou] “Bem como nós falamos, que na trajetória da Orientação não é mais essa questão do ajustamento. Como é que vocês vêem, então? Não é mais ajustar o aluno e sim outras coisas. Bem o que nós discutimos em sala. Se vocês tiverem alguma dúvida, podem me procurar”.

(Excerto do Diário de Campo, dia 11/04/2008)

A prova constou de cinco questões dissertativas, em papel A4, anexadas duas folhas brancas grampeadas para as respostas. O momento para a resolução da mesma foi de uma aula inteira. Conforme anunciado no plano de ensino, a prova aconteceu no oitavo dia de aula, praticamente dois meses depois do início das aulas. Todos os conceitos trabalhados até a aula anterior fizeram parte da prova e esta se articulou aos objetivos de formação.

Quanto a isso Freitas (2001, p. 269) considera que “a avaliação transmuta-se em objetivos e os objetivos transmutam-se na avaliação”. Nesse sentido o instrumento escolhido pela professora propiciou, na primeira avaliação, buscar a compreensão individual de cada estudante a respeito do conceito basilar de sua disciplina: o planejamento na orientação educacional.

Plano de Ação

O plano de ação foi um trabalho em grupo proposto pela professora para que os estudantes pudessem pensar na atuação do Orientador Educacional dentro de uma escola e como este poderia articular seu plano de ação com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Na entrevista narrativa, dia 13/08/2007, a professora anunciou o plano como uma atividade que envolvia pesquisa de campo

P- Então, eles constroem o plano de ação juntos, apresentam para a turma. Eu observo o domínio do conteúdo, observo se eles conseguiram atingir, se eles entenderam a proposta, a inovação, o que eles conseguiram acrescentar, porque, assim, eles vão construir os projetos em cima da realidade que eles vivenciaram. Então, o que eles perceberam além daquilo? Porque a gente dá um roteiro também para eles construírem. Eles têm uma base. Eu passo toda a explicação teórica, o que é e dou um roteiro para eles. “Então, olha, vocês vão construir em cima da realidade que vocês vivenciaram”. Então, qual a inovação que eles trazem também. Eu vou passando nos grupos, quais as dificuldades. Na primeira etapa, eles discutem, eles vão visitar, aí, na próxima aula eles já trazem os elementos que eles conseguiram levantar e eu vou discutindo com eles, enquanto eles vão construindo. Depois, eles apresentam. (Professora ELIZ, entrevista narrativa, 13/08/2007)

Porém, a pesquisa de campo para a construção do plano de ação não aconteceu. Assim, o caráter prático-teórico não esteve presente na avaliação proposta e implementada pela professora como anunciado na 2ª Fase de pesquisa e no plano de ensino.

O plano começou a ser formulado no dia 18/04/2008. No dia 25/04/2008, a professora retomou o trabalho com os grupos e entregou para os estudantes um roteiro para a sua formulação. A pergunta básica que a professora fez aos três grupos foi: O que é importante o OE trabalhar nessa idade? [Referindo-se a cada etapa da educação básica com os quais os grupos estavam responsáveis]. Vão desenvolver o trabalho sozinhos ou em parceria?

Os grupos construíram o plano de ação a partir de dados aproximados da realidade da escola onde trabalhava algum componente do grupo ou de lembrança de escolas onde fizeram estágio. Portanto, nem os dados e nem o tempo de formulação do plano de ação (o teor) foram suficientes para uma formulação consistente (o momento).

O primeiro grupo apresentou dia 09/05/2008 e os outros dois grupos apresentaram no dia 31/05/2008.

P- O que acharam de construir o Plano de Ação? Foi bom? Valeu?

E- Uma coisa é colocar no papel, professora. Outra coisa é colocar em prática.

P- Eu vi que vocês trouxeram foi muito importante. A gente vê quanta possibilidade e vocês se basearam na vivência de vocês. (Excerto, Diário de Campo, 31/05/2008)

Oficinas

A partir da formulação do plano de ação, no dia 31/05/2008, a professora pediu que os grupos desmembrassem alguma atividade/projeto e a detalhasse para que esta fosse apresentada/vivenciada na turma. No dia 13/06/2008, as três oficinas foram experienciadas. A cada oficina, o grupo responsável lembrou qual foi seu plano de ação e o porquê da atividade proposta.



Foto 10 - Oficina - Profª Eliz

A avaliação ficou baseada na informalidade porque não houve critérios definidos. Pareceu-me como uma proposta insight que a professora disponibilizou para preencher um dia de aula já que esta avaliação não estava prevista no plano de ensino.

Atividades propostas sem um tempo suficiente para sua formulação requerem esforços dos estudantes que precisam reorganizar seus tempos de estudo, principalmente se o trabalho for em grupo. Neste caso, também pode haver a não colaboração de todos os membros do grupo para a efetivação da atividade.

Prova em grupo

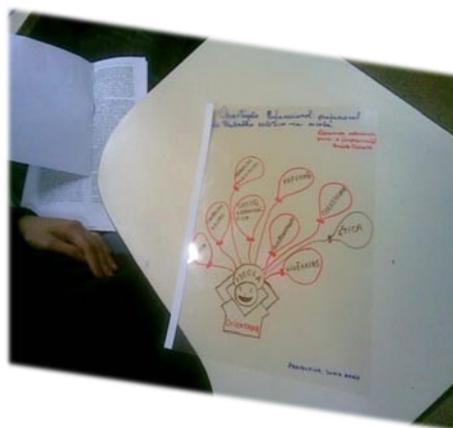


Foto 11 - Prova em Grupo - Profª Eliz

Inicialmente, no plano de ensino da professora havia a proposta de duas provas individuais, mas no final do semestre, na penúltima aula, a professora resolveu aplicar uma prova em grupo que consistiu na leitura de textos diferentes sobre orientação educacional para cada grupo, em seguida, cada grupo teve que apresentar uma síntese do texto para a turma.

P- Na próxima aula pensei em fazermos nosso trabalho final em sala para fazermos o encerramento da disciplina [...]. Trago as notas parciais, a gente faz a avaliação final, avalio o grupo e individualmente. Vamos trabalhar em grupo. Vamos ver se começamos 8 horas e em meia hora se faz a avaliação. Se faz a auto-avaliação e a avaliação da disciplina e a gente encerra. O plano de ação, até a C. [citou meu nome] me alertou. Ele deu maior trabalho para fazer, levou mais tempo, deveria valer mais. Pela lógica ele deve valer mais e no plano eu coloquei valendo 2,0. Aí eu coloquei nele 4,0. 2,0 da primeira avaliação individual e 4,0 para o plano de ação: 2,0 para a escrita e 2,0 para a apresentação. (Excerto, Diário de Campo, 13/06/2008)

P- Hoje é nossa última avaliação. Eu vou distribuir pequenos textos sobre orientação educacional. Faremos a leitura em grupo, depois da leitura, eu marco tempo e depois eu oriento o que se vai fazer. Então vamos começar? Vamos fazer grupos de 3? Dois de três e um de quatro. A turma é composta por dez pessoas. Formem dois grupos enquanto os outros chegam. 20 minutos. Vocês acham que 20 minutos dá para ler?

E- Para ler?

P- Hum, hum.

P- [...] Vocês leram os textos. Gostaria que vocês trocassem idéias sobre os textos. O que vocês entenderam, o que vocês tiveram dúvidas. A avaliação hoje é para fechar. Vocês vão colocar a idéia central de cada texto, de forma criativa. O que vou avaliar: coesão do grupo, a apresentação, o envolvimento de cada um, contribuições, a argumentação. Vou estar avaliando cada um de vocês e o grupo. Certo, então? Agora, trouxe transparências e canetinhas. (Excerto, Diário de Campo, 20/06/2008)

Quando a avaliação acontece apenas de forma escrita, entre a elaboração da atividade, a entrega, a apreciação e a devolução do professor para o estudante, há uma “lacuna” de tempo em que outras aprendizagens vão sendo construídas que podem se fundamentar em (in)compreensões conceituais. Infiro que essa comunicação aberta, direta que a professora propôs como um dos procedimentos/instrumentos de avaliação também é salutar na formação de professores.

A avaliação é muito mais do que a aplicação de um simples instrumento. Ela significa envolvimento humano com as possibilidades daqueles que estão em comunicação: professor, estudante e colegas. A forma como a professora propôs essa última prova, no final do semestre, criou a possibilidade de os estudantes fazerem uma leitura coletiva, dialogarem para criar uma síntese e pensarem em uma forma criativa de apresentação. Esse procedimento possibilitou o uso de outras linguagens para os estudantes comunicarem seus entendimentos do texto e os três grupos se preocuparam em organizar as falas de maneira que todos tivessem espaço de expressividade.

A avaliação final constitutiva de diálogo colaborativo propiciou a professora analisar sua ação pedagógica, compreender a trajetória de pensamento dos estudantes, e este foram convidados a compartilhar suas formas de pensar. O processo comunicacional

promovido por professor e estudantes é criado para que haja multiplicidade de vozes sobre as aprendizagens e não um juiz que julga aquele que está silenciado, apenas aguardando um veredicto.

Auto-avaliação (Anexo 7)

A professora originou o momento de auto-avaliação no último dia de aula, por meio de uma ficha em que os conceitos regular, bom e ótimo deveriam ser relacionados a alguns itens já estruturados.

Como afirma Hadji (1994, p.165-167), todo instrumento pode pertencer à avaliação formativa, porque “o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido”. Esse autor também considera que o sujeito aprende quando uma situação exige dele um novo tipo de comportamento, quando seu sistema de respostas precisa ser alterado. É essa a função da auto-avaliação. Ela deve ser o motor de desestabilização da ação do estudante. Ela deve ser propiciadora da reflexão da forma de agir e de se comunicar do estudante para que este exceda suas aprendizagens e se coloque como um colaborador das aprendizagens dos colegas e do professor. A auto-avaliação se coloca, então, a serviço da melhoria do trabalho pedagógico da sala de aula porque cada sujeito ao refletir sobre si mesmo tem a amplitude de perceber sua importância e responsabilidade do coletivo no qual está inserido.

A auto-avaliação feita ao final do processo pouco ou nada acrescenta à reflexão formativa individual e nada contribui com a coletividade.

Ao final do semestre, dez estudantes (85%) expressaram suas opiniões a respeito dos instrumentos/procedimentos de avaliação propostos pela professora

1. Avaliação subjetiva individual – foi possível organizar as idéias pelo qual foram estudadas até o dia da avaliação. Elaboração do plano de ação – para mim, tive como base para maior abrangência na prática como Orientadora Educacional. Auto avaliação – importante para a auto análise quanto ao meu esforço em relação ao meu papel como estudante. Oficinas – a prática sempre foi algo esperado desde o início do curso e é algo pouco explorado. A prova – lembrar da forma organizada o que foi estudado. (LTV)
2. A prova foi um momento em que relatamos o que realmente foi aprendido na teoria. As apresentações em grupo foi um momento que nos propiciou conhecer a prática e foi uma experiência muito importante para nós conhecermos mais sobre a orientação educacional. Auto-avaliação é para cada um se avaliar e perceber o que pode ser melhorado. (GSR)
3. Todas as avaliações trouxeram conhecimentos e aprendizagens novas para mim. A pontuação, na minha opinião, não importa muito sobre o conhecimentos adquirido. Todas as avaliações feitas pela professora foram claras e precisas ao conteúdo estudado. (CSS)
4. Todas as avaliações foram de grande valia para a construção do conhecimento, pois mesmo na avaliação com consulta, pude resgatar e fixar melhor alguns conhecimentos. O plano de ação facilita a troca de conhecimentos na avaliação e a auto-avaliação é importantíssima para a minha reflexão. (LMO)
5. Os instrumentos utilizados foi um meio que facilita o bom desempenho da disciplina. Isso enriquece a contribui para a nossa formação. A prova individual foi um momento de colocar no papel o que aprendemos, as apresentações propiciaram o nosso relacionamento com a prática. Foi um desafio valioso.

(IFRR)
6. Achei uma ótima forma de se avaliar pelo fato de estar sendo avaliada de várias maneiras. A prova individual achei de fundamental importância para expressarmos o que realmente estamos entendendo sobre a matéria. Os trabalhos e as apresentações em grupo sempre é muito válido, pela interação e troca de vivências. Auto-avaliação foi uma forma de analisarmos nosso próprio desempenho diante da disciplina. (TCS)
7. A avaliação foi de grande valia, pois nos possibilitou transcrever o que tínhamos aprendido com relação a função do orientador com base nos textos lidos. O plano de ação foi importante para aprendermos que iríamos preparar na escola, propor e mostrar nosso trabalho que este não está restringido apenas em um atendimento individual. A 2ª avaliação também nos deu confiança para escrever o que estamos aprendendo. A auto-avaliação é importante, pois é o momento de nos certificar se estamos cumprindo com o nosso dever de estudante. (BQP)
8. A prova individual pode verificar o entendimento à cerca do assunto abordado, por isso era preciso ter feito uma leitura prévia e participado das aulas, quem não o fez, teve dificuldade. O Plano de Ação foi um desafio, porém, a professora deu todo o subsídio, no grupo de 4 elementos, apenas 2 fizeram o trabalho. Valeu bastante a pena fazê-lo. Nas oficinas pudemos desmiuçar (sic) o Plano de Ação e foi um momento muito rico e prazeroso. Todos tiveram bastante participação, compreensão e criatividade. A prova em grupo foi muito importante, pois favoreceu que usássemos a criatividade e a capacidade de síntese. Foi muito enriquecedor. A auto-avaliação para mim é sempre tranqüila pois eu costumo ter critérios na minha conduta e sempre procuro dedicar-me e realizar todas as atividades para obter uma boa aprendizagem. (JBC)
9. A prova individual é necessária para averiguar o conteúdo que o aluno conseguiu absorver durante o processo de ensino/aula do professor. A elaboração e apresentação do plano é um diagnóstico para percebermos a realidade das instituições vista em vários ângulos e opiniões individuais e em grupo dos temas em questão. As oficinas foi de extremo conhecimento e aprendizagem para trabalharmos nas escolas e verificar a amplitude de variedades que podem ser utilizados. A prova em grupo aborda e discute os temas com diversas respostas, com um determinado resultado elaborado por todos. A auto-avaliação perceber o seu processo e desempenho nas aulas, se foram realmente construtivas. (VAM)
10. *Prova individual – a prova é uma forma de obtenção do saber, é a procura, um registro do conhecimento do aluno. Achei essa forma de avaliação válida e justa em sua pontuação. *Elaboração de um plano de ação. Muito bom. É uma forma de promover um elo entre a prática e a teoria. Um passo necessário no meio acadêmico para complementar a nossa formação. Entretanto, o acúmulo de atividades parecidas na universidade dificulta, impossibilitando a qualidade em alguns trabalhos. Faz-se necessário a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as disciplinas e consenso entre professores. [Crítica à OTP da Universidade]*Oficinas. Muito bom. É a aplicação da ação do saber coletivo e vivências. *Prova em grupo. Excelente. Saber coletivo, troca de idéias. * Auto-avaliação. É uma forma de colaboração com seu próprio esforço. Muito válido. (JPS)

Todos os estudantes ressaltaram a efetividade do processo avaliativo da professora e apenas um fez crítica à organização desarticulada do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia que, para este estudante, gera excesso de trabalho. Os estudantes também destacaram a importância de um processo avaliativo que envolva uma variedade de instrumentos/procedimentos de avaliação.

A professora Eliz promoveu a avaliação que movimentou o individual e o coletivo, a escrita e a oralidade, aspectos da avaliação formativa salutares para a formação de professores.

E a participação?

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência

profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...].
Paulo Freire (2002a, p. 46)

Dos cinco professores interlocutores da 3ª Fase, quatro explicitaram a participação como elemento da avaliação em seus planos de ensino.

O professor Alberto colocou a presença e a participação como um dos critérios de avaliação, a professora Amália ligou a participação aos seminários, a professora Osana citou a participação como um dos critérios e formas de avaliação e a professora Eliz também ligou a participação às atividades e debates. Porém, a participação nas aulas pode ter diferentes perspectivas.

Lück (2007) apresenta cinco espécies de participação: a participação como presença; como expressão verbal e discussão; como representação política; como tomada de decisão e como engajamento.

Para a autora, a participação presença significa ser partícipe de um grupo ou instituição independente da ação que exerce nele. Esta pode ser obrigatória, eventual ou por precisão.

Já a participação como expressão verbal e discussão significa o envolvimento da pessoa com alguma causa, mas esta está limitada a simples expressão de opiniões que não buscam a interação ou compreensão aprofundada daquilo que está em pleito.

A participação como representação política, para Lück, é aquela em que há a consideração de idéias, opiniões manifestas pelos integrantes de um grupo ou instituição em que o caráter representativo das idéias do grupo se manifesta pelo voto.

A participação como tomada de decisão implica o compartilhamento de poder, portanto, de responsabilidades também. Esse tipo de participação demanda tempo para que as decisões sejam acordadas no grupo ou instituição.

A participação como engajamento, para a autora, representa o estado mais completo porque reúne das anteriores: a presença, a expressão de idéias, o envolvimento, o compartilhamento de poder e de responsabilidades a partir da análise comprometida das situações em que alienação, passividade, autoritarismo e centralização não fazem parte, mas sim o envolvimento dinâmico, solidário, dedicado e competente para mobilizar ações que visem os objetivos desejados pelo grupo ou instituição. Nesta, o bom senso, a sensibilidade e a capacidade de análise do coletivo ficam expressas na relevância e na amplitude da repercussão dos encaminhamentos decididos pelo grupo.

Os estudantes da UnB ligaram a participação somente à exposição oral, mas um estudante da disciplina da professora Amália ressaltou participação como engajamento e outra lembrou da ação da professora para envolver os estudantes nas atividades de sala. Outro colocou a participação como “um ponto complexo da avaliação” porque depende de como esta é compreendida.

Um estudante da turma do professor Alberto disse que o critério de avaliação “participação” é fácil para o estudante, mas difícil para o professor porque exige atenção. Outra enfatizou que a presença e a participação são essenciais para a aprendizagem em qualquer disciplina e outra disse da importância da presença e da participação em uma disciplina presencial. Uma estudante considerou que a presença e a participação não deveriam ter a pontuação tão alta.

Os estudantes da UCB majoritariamente não se referiram à participação. Apenas uma estudante da turma da professora Eliz citou a importância da participação na elaboração do plano de ação.

A participação começa a ter valor de uso, quando se inicia o acordo pedagógico, mas neste aspecto do processo comunicacional da avaliação, a participação pode ser qualquer um dos tipos citados por Lück. É o professor, a partir de seu profissionalismo, que torna patente o tipo de participação que será constituída no trabalho pedagógico.

Votar ou decidir pela manutenção ou retirada deste ou daquele instrumento/procedimento de avaliação faz o acordo pedagógico alienante porque não se discute a relevância dos instrumentos/procedimentos para fazer avançar as aprendizagens, mas é latente que se discute somente a questão de ser trabalhoso ou não determinado instrumento/procedimento.

A participação também envolve a questão dos territórios simbólicos (OLLIVIER, 1999, p. 153) porque tem a ver com o lugar que cada um ocupa na representação do outro.

A participação, como critério de avaliação pode significar a efetivação das leituras indicadas, o engajamento nas atividades propostas, a expressividade explícita na oralidade e na escrita que condizem com as reflexões e estudos propostos. Pode-se identificar o tipo de participação: se presença, se como expressão verbal, se como representação, se como tomada de decisão, se como engajamento. Essas possibilidades de participação, em certa medida, repercutem as práticas dos professores e influenciam a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por professores e estudantes. Porém, como a auto-avaliação, a participação não deve ser motivo de autonotação do estudante ou de notação pelo professor.

A participação deve ser realçada, desde o acordo pedagógico, como a substantivação do *ser estudante*.

3.5.2.6 A devolução – (diálogo; apreciação/interpretação) o que acontece?

A devolução é um momento muito importante do processo comunicacional porque “o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem” (FREITAS, 2001, p.262).

Como aspecto comunicacional da avaliação, a devolução significa resposta, diálogo para gerar argumentação, entrar em comunicação com o outro para que as compreensões se aproximem; é a busca pela saída do isolamento. É nesse aspecto comunicacional que a interação se faz fundamental porque, “quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá (BERLO, 2003, p.136).

Esse é um aspecto comunicacional da avaliação que também não é pesquisado porque, geralmente, a devolução envolve a idéia de encerramento da avaliação, a torna estática e finda, quando deveria ser integrante do momento, por ser geradora especial de diálogo colaborativo em que o professor lê/interpreta a trajetória de pensamento/ação dos estudantes para compreender/apreciar/orientar as aprendizagens efetivadas em consonância com os objetivos ou para além deles ou para o professor e estudantes dialogarem para provocar aprendizagens que ainda não foram evidenciadas no processo educacional.

A interação, a mediação e a intervenção devem estar presentes e atuantes na devolução para que a avaliação, como diálogo colaborativo, transforme-se em aprendizagem, para o professor e os estudantes, portanto, caracterize-se como avaliação formativa.

A devolução da avaliação permite que o acordo pedagógico, o momento, a forma e o teor sejam refletidos, revalidados ou redimensionados. Portanto, a devolução pode tornar a avaliação contínua em que se institui o diálogo a partir da intenção daquele que propôs a avaliação para aqueles que a vivenciaram (configurações subjetivas que qualificam as ações e objetivações).

A devolução integra propositos/vivenciandos que continuam o processo de formação, agora, modificados pela avaliação. A devolução é o aspecto comunicacional da avaliação que dá sentido à organização do trabalho pedagógico.

Como afirma Hadji

Avaliar é situarmo-nos de corpo inteiro, na esfera da comunicação, ao produzirmos um discurso que dê uma resposta argumentativa a uma questão de valor. Uma primeira regra fundamental para quem avalia é, pois, a de entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebam (HADJI, 1994, p.178).

A devolução é aspecto privilegiado do processo comunicacional da avaliação.

Professor Alberto

A Construção do dossiê – foi construído pelos estudantes ao longo do semestre, a cada aula.

O professor chamou continuamente a atenção para a importância da qualidade do registro feito nos dossiês.

[As observações escritas nos dossiês]

[Elogios]

“Ok”, M Bom, “Bom relato” [para a descrição da seqüência didática de agrupamento], Excelente, “Gostei”, “Dossiê modelo!!! Parabéns, adorei!!!”, “isso mesmo”; “Ótimo”, “Muito bem registrados”, “Excelente trabalho! Valeu!!!”

[Cobranças]

“Onde estão as descrições dos mesmos?” [para a seqüência didática de agrupamento], “E os problemas por vocês criados?”, “Faltaram as estruturas” [nas estruturas e quantidades], “Atividades pouco descritas”, “sinto falta do registro de procedimentos”, “Registros telegráficos, incompletos”, “onde estão os ‘cor de rosa?’”, “E os dois problemas criados?”, “onde ficou o algoritmo da multiplicação?”, “Relatos muito telegráficos e, portanto, esvaziados”, “Sem registro dos processos!! Que pena...” [para o problema criado pelo estudante e não resolvido] (Excerto, Diário de Campo)

O professor colocou “V” em todos os momentos cor-de-rosa que localizou nos dossiês.

Em um dossiê, o professor registrou, a partir do dia 19/11/2007, “Você ganha ânimo para o registro. Valeu!!!”. Em um segundo, “Buscar um texto mais rico” [para o texto a construção do número]. No terceiro, “Faltou (como os demais alunos) a descrição das estruturas”. No quarto, o professor corrigiu uma afirmação que dizia “Piaget proibia as crianças...” para “Os sistemas de ensino até a década de 70”.

O dossiê só foi entregue ao professor a partir do último dia de aula, 10/12/2007, e ele disponibilizou a devolução deste, em sua sala, a partir do primeiro dia de aula do semestre posterior, 12/03/2008.

Esse lapso de tempo faz da devolução o momento final e apartado do processo educativo. Há nesse ato, a imprevisibilidade e a quebra da comunicação: todos buscaram seus dossiês? Todos leram as observações do professor e retomaram suas aprendizagens? Como fica o objetivo primordial do dossiê, anunciado pelo professor Alberto, na entrevista narrativa, em se tratando da devolução, aspecto comunicacional especial da avaliação?

O dossiê tem uma preocupação maior de retratar a relação do sujeito com o objeto de conhecimento de forma mais estrita. [...]. É um retrato da metodologia que ele passou, mas na visão pessoal do aluno. E ele vai registrando de tal forma que pode guardar isso daí. Vamos supor que ele só vai atuar como professor daqui a três anos, na parte de Matemática. Ele vai lá e recupera a metodologia ali” (Excerto, entrevista, professor Alberto, 19/06/2007).

A construção do jogo – os estudantes puderam mostrar para o professor ao longo do semestre, inclusive no horário pós-aula disponibilizado por ele. Houve um dia (28/11/2007), em sala, que os estudantes tiveram a oportunidade de validar os jogos entre si e o dia da socialização dessa produção (5/12/2007), momento em que os estudantes foram a uma escola pública do DF para colocarem seus jogos à disposição de crianças e interagirem via jogos com elas. O professor passou em cada grupo assistindo a mediação dos estudantes e incentivando-os.

“Tudo bem aí? Aproveitem bem a mediação”.

“Interessante essa questão de quando vocês preparam ‘será que eles vão gostar, não vão gostar’”.

“Como é que vocês estão indo aí? Vocês tem que adaptar o jogo... depende da criança. Isso. Ótimo. Aproveite bastante, este momento, tá?”.

“Como estão as coisas? Como está a receptividade deles?. Aproveita bastante, tá? Parabéns”.

“Como está o jogo? As crianças estão gostando? Aproveitem bastante esse momento”.

“E aí pessoal?... O que é isso daqui? Ficou muito legal cara! F., adorei seu ábaco. Eu vou querer um para mostrar para outras pessoas. Criatividade. Muito bom. Parabéns. Ok?”

“E aí C., como está a receptividade deles? Aproveite bem.”

“E aqui como está esse jogo? Vamos jogar fora esse jogo? [as crianças protestaram]

E aí, como está a receptividade? Passou o medo? Passou? Ok. Aproveite bastante esse momento. Parabéns. Não está plastificado, não é? Não? Tá? Está tão bem plastificado que eu nem vi?”

“Tá valendo? As crianças estão sendo receptivas? Ótimo, aproveitem bastante. Parabéns”.

P- Se você manter o “montar a caixinha”, você está trabalhando com a construção tridimensional. Ei, vou falar com minha mãe, sua chata. Não jogo não, é?

P-Vermelho. A gente pode trocar de pecinha, se tiver?

E- Pode.

P-Pode. A gente pode trocar de pecinha entre nós, tá?

Explicou para uma criança “mas tem que fazer uma caixinha alta. Não pode ser uma caixinha baixa”.

P-Joga. Ah, sou eu? Ah, não. Caiu sem querer o dado.

C- Não pode roubar.

P- Eu não estou roubando. Vermelho. Será que dá para fazer uma caixinha aqui? Olha, verde. Você pode mudar porque o objetivo é... eles estão tentando montar uma forma tridimensional. Então, está funcionando. Opa! Quase! Poe ele em pé, aqui no cantinho. Olha só, está faltando qual? Está quase! Viu aquela idéia? [referindo-se ao momento de validação do jogo na aula anterior em que o professor sugeriu que quando faltasse uma peça a criança pudesse colocar um dadinho]. Pode usar o dadinho? Olha aí, só falta um. Ganhou. Formou, fez uma caixinha. Bate aqui. Um ponto para você. Zero para você e zero para mim. DAM!!! Quer tentar de novo? Zera tudo. Vocês viram o que é mediação? É essa mudança. Às vezes não dá certo porque a gente pensa com a nossa cabeça. É difícil vocês fecharam na questão do cubo. Parabéns, viu? (Excerto, Diário de Campo, 5/12/2007)

Essa prática/procedimento/instrumento de avaliação que fluiu via caráter prático-teórico da avaliação é fundamental na formação de professores e os estudantes fizeram questão de frisar esse fato no dia da apresentação.

E1 Valeu! As crianças topam tudo.
E2 Foi legal vir aqui.
E3 Valeu. O jogo deu certo.

E4 O jogo, até a 3ª série deu certo. Quando veio a 4ª, eles mudaram a regra e estão jogando. Eles pediram continhas mais difíceis. Tem um menino, o mais novinho que faz tudo de cabeça e rapidinho. Fiquei impressionado. Ele fez uma conta e disse que o resultado era 45. Minha colega fez o cálculo no papel e disse que não era. Ele disse “É 45 sim, tia”. Ela refez o cálculo e ela é que tinha errado”.

E5 Pensei que eles não iam jogar porque meu jogo é simples, de BAFO. Mas jogaram.

E6 A experiência foi válida. Muito bom ver as crianças engajadas. “É bom a gente conviver com a pessoa que gosta do que faz. O professor está com os olhos brilhando. Parece uma criança de felicidade”.

E7 Legal ver na prática a criança agindo.

E8 Foi muito legal. Pegaram logo o ritmo.

E9 Muito divertido. Eles estão animados.

E10 e 11 Muito bom vir aqui. Vimos alguns errinhos no jogo, mas valeu!

E12 e E13 Até a abstração das regras é diferente. A gente tem que repetir algumas vezes. Vimos que o jogo é longo e que podemos diminuí-lo, mas as crianças gostaram.

[“E” mais um número significa depoimentos de estudantes diferentes] (Excerto, Diário de Campo, 5/12/2007)

Projeto adoção de um ser matemático – Foi entregue no último dia de aula e recebido de volta junto com o dossiê, no começo do semestre posterior.

O professor colocou sua rubrica em todos os projetos, e, logo abaixo, escreveu conceitos como “Excelente”, “Muito bom”, ou algum comentário como “Faltou contextualização e referência”. Dentro, assinalou trechos, circulando-os e fazendo breves comentários como: “dá um artigo” [referindo-se a parte de uma descrição de ação de uma estudante]; “todos fazem isso” [quando uma estudante relatou que a criança que ela acompanhava contava nos dedos].

Auto-avaliação – na última aula a partir de alguns itens que o professor anotou no quadro. O professor pediu que os estudantes se auto-avaliassem atribuindo um valor de 0 a 5 e justificando.

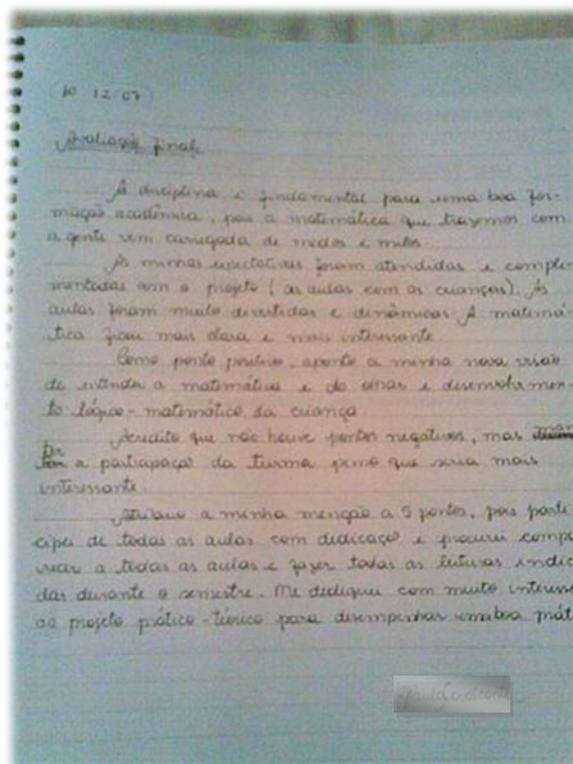


Foto 12 - Auto-avaliação no dossiê - Prof. Alberto

[Última página do dossiê]

Avaliação final

1. O que atendeu as minhas expectativas
2. O que não atendeu minhas expectativas
3. Pontos positivos
4. Minha auto-avaliação 0-5. Com justificativa. (Excerto, Diário de Campo, 10/12/2007)

Dos trinta e oito estudantes, vinte e quatro (63%) escreveram suas auto-avaliações em seus dossiês. Entre estes, onze, além de falarem de si, afirmaram a importância da categoria prático-teórica da avaliação em sua formação. Esse aspecto é importante e revelador da força que pode ter uma auto-avaliação para a organização do trabalho pedagógico do professor, quando acontecer em processo.

Pela auto-avaliação, como afirmei anteriormente, o estudante pode colaborar para a melhoria de toda a organização do trabalho pedagógico, incluindo o processo avaliativo.

1. L. G.

As expectativas

No início do semestre achei que fazer um dossiê seria um ponto negativo. Ter que registrar tudo durante as aulas não me deixou muito entusiasmado, mas agora, após fazer o dossiê vejo o quanto é importante fazer o registro! O que me auxiliou para a realização do meu projeto.

Comparo com o desempenho, a dedicação que tenho com as outras disciplinas nestes meus 4 anos de UnB, inclusive com a própria Ed Mat "cursada" em 2005. Saio da disciplina com a satisfação de ter concluído e com vontade de continuar num outro semestre.

2. R. de C.

As expectativas

Tive um novo olhar sobre o ensino da matemática.

Ao longo de minha vida acadêmica sempre tive aversão à disciplina, porém, após a realização do semestre, percebi que a matemática não é tão difícil quanto eu imaginava e **que o professor tem um papel fundamental na formação do ser matemático.**

Superou minhas expectativas.

Pontos +

Tem vários

***nos leva a refletir acerca da metodologia aplicada ao ensino da matemática;**

***nos leva a pensar em como a interferência no processo lógico matemático pode ser negativo para a criança;**

***percebi que nossos “traumas” matemáticos na maioria das vezes são gerados pela intervenção negativa de nossos professores que apontam nossos erros.**

3. Rt. de C

As expectativas

Conseguí entender como as diferentes formas de ensino podem determinar, por exemplo, as áreas que serão ou não bem aceitas pelo aluno.[...] Sinto que não esperava aprender tanto.

4.S. P.

As expectativas

Possibilitou um novo pensar como aprender ensinar a Matemática, de forma que o **professor seja um mediador, um facilitador da aprendizagem e com isso buscar entender o pensamento do estudante.**

5.P. Sg.

As expectativas

Foram mais do que atendidas. [...] **A relação entre o ser matemático, os processos e a metodologia não eram do meu conhecimento e com o decorrer da disciplina, fui adquirindo o arcabouço teórico.**

6.A. L.

As expectativas

Atendeu minhas expectativas justamente no fato de vermos a teoria na prática e vice-versa, principalmente com o projeto do ser matemático. Além disso, ouvia muito falar que depois dessa disciplina nós íamos olhar a matemática sob um outro ângulo e eu confirmo isso.

Não me frustrei

Pontos +

Diversidade de atividades propostas

Diversidade de materiais que são aconselhados

Fizemos os jogos e além de validarmos (com a possibilidade de correção) nós brincamos com as crianças da EC 304 Norte o que foi de muito enriquecimento positivo o resultado real do nosso trabalho.

11. G. K.

As expectativas

Superou todas as minhas expectativas, **imaginava que seria uma matéria chata e cheia de provas, mas esta se mostrou diferente, colocando uma proposta de ligação teoria-prática.**

A interação teoria-prática, a chance de usarmos nossa criatividade, a autonomia que o professor nos possibilita na criação e desenvolvimento das atividades.

Sobre si

Acho que mereço 5, pois me dediquei ao máximo e realizei todas as tarefas pedidas.

12. J.

As expectativas

Gostei muito de fazer a disciplina, foi muito importante para mim, eu criei vínculos com o meu ser matemático. Eu achei que nós jogaríamos mais. Só que valeu muito porque eu **também aprendi mais sobre mim e sobre a minha própria construção do ensino da matemática** [...] **essa disciplina me auxiliou em Geo.**

14.L. D.

As expectativas

Em tudo, as aulas superaram as expectativas que eu tinha da disciplina. **Essa disciplina foi uma das melhores que eu já tive, podemos conciliar a teoria com a prática.** Foi uma disciplina que envolveu os alunos, eu fiquei entusiasmada com as propostas apresentadas pelo professor.

17.O. M.

Relatar os pontos positivos dessa disciplina é muito fácil a começar pelo professor XXX. **Estudamos em nosso curso que o professor deve fazer isso, deve ser aquilo, mas nenhum aplica isso com seus próprios alunos e com você senti a diferença, procurava sempre motivar e nos deu a oportunidade de aprender brincando.** As atividades propostas, com exceção do dossiê, foram excepcionais.

O projeto com o ser matemático foi uma experiência maravilhosa, que me permitiu por em prática muitas teorias.

A aplicação do jogo foi demais. Ver aquelas crianças jogando e aprendendo foi muito bom. **Estar na escola, em contato direto com os alunos nos possibilitou sentir na pele, nem que por pouco tempo, o que é ser um professor.** Criar o jogo também foi legal. Você conseguiu me deixar motivada até o fim das aulas, seu modo de trabalhar é excelente! (Excerto, Diário de Campo, 08/03/2008)

Uma estudante, além de apontar a coerência do que o professor apresentou como plano de ensino e o que praticou em sala e ressaltar a importância da categoria prático-teórica da avaliação, em sua crítica, fez a ligação entre o uso pedagógico e institucional da avaliação ao afirmar que a pontuação deve ser condizente com o grau de dificuldade de cada instrumento/procedimento de avaliação.

7. A. L.

As expectativas

Esta disciplina foi bastante condizente com o plano de ensino. Gostei bastante pelo lado prático das aulas. Todas as aulas foram divididas pelo tema do início ao fim em tópicos o que sistematizou o aprendizado.

Pontos +

Durante as aulas, aprendia Matemática prática o que me auxiliou bastante na elaboração do planejamento para o relatório do “ser matemático”. A forma como me coloquei diante da minha aluna foi essencial para me reconhecer como professora. **Foi o primeiro trabalho prático em 4 semestres do curso.**

Pontos –

Achei que a avaliação devia ser revista. A pontuação não está de acordo com a dificuldade de cada trabalho. (Excerto, Diário de Campo, 08/03/2008)

De modo geral, a partir desses procedimentos/instrumentos de avaliação, o professor esteve em diálogo permanente com os estudantes, quando se leva em consideração o uso pedagógico da avaliação.

A avaliação proposta e coordenada pelo professor, de caráter prático-teórico é fundamental na formação de professores e foi articulada ao processo de aprendizagem-ensino. Porém, houve uma desarticulação entre o uso pedagógico, social e institucional da avaliação.

A auto-avaliação que constitui com os estudantes precisa entrar no processo e a atribuição das menções⁵³ também porque “a avaliação é parte integrante do trabalho

⁵³ No dia 10/12/2007, na última aula, o professor anunciou que no dia 17/12/2007, às 17h, as menções estariam afixadas na porta de sua sala.

pedagógico. Portanto, esse trabalho é concluído depois de tomadas todas as decisões, incluída a decisão burocrática da nota” (VILLAS BOAS, 2004, p. 127).

Professora Teca

Estudos Dirigidos – O primeiro estudo dirigido foi resolvido em 27/09/2007. Como este foi discutido na aula, a professora apenas anotou, para seu controle aqueles que entregaram. Porém, fez correções: colocou um VISTO e um “c” de certo em todas as questões; escreveu comentários, como por exemplo, “As respostas estão excelentes. Vocês precisam se expressar mais na aula”.

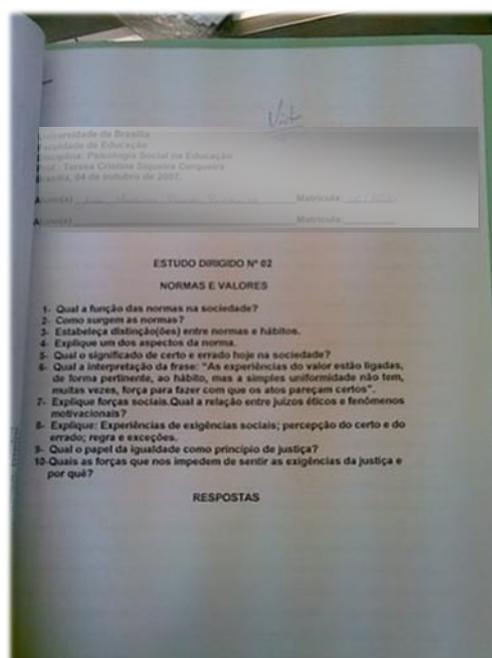


Foto 13 - Estudo Dirigido - Profª Teca

A cada estudo dirigido devolvido, a professora fazia recomendações, como por exemplo, de que os estudantes estavam presos aos textos, que deveria fazer pelo menos paráfrases, mas como os estudantes podiam extrapolar o texto se as perguntas/respostas estavam tão amarradas ao texto? Os instrumentos utilizados como atividades pré-prova moldavam a avaliação?

Na devolução, a maioria dos estudos dirigidos tinha apenas o visto e o certo nas questões. Outros tinham as seguintes observações:

NO ED 1

“Respostas corretas, mas breves. Por favor, acrescente sua opinião e mais informações sobre a leitura. Afinal, a proposta é aprofundar e discutir”.

No ED 2

A maioria com o “V” de visto e o “c” de certo nas respostas.

No ED 3

Continue. Estão boas as respostas.
 Continue. As respostas estão reflexivas.
 Minhas meninas queridas, continuem as respostas estão boas.
 As respostas estão com lógica.
 Vocês conseguiram fazer duas questões. Por quê?
 Parabéns! A dupla conseguiu terminar e as respostas correspondem à compreensão de vocês.
 Boas respostas! Com coerência e lógica.
 Boas respostas.
 Respostas reflexivas e com exemplos. Parabéns.
 Parabéns! Respostas inteligentes e com opiniões da dupla.
 Dupla dinâmica! As respostas, a compreensão e o entendimento do texto estão plenos.
 Suas respostas estão curtinhas demais. Explore melhor da próxima vez. (Fez só)
 Parabéns! Às vezes fazer sozinha tem suas vantagens. Boas respostas. (Excerto, Diário de Campo, 23/10/2007)

No dia 23/10/2007, a professora me mostrou seu registro/controlado da entrega dos estudos dirigidos que chamou de “cemitério”, cheio de cruzinhas – uma relação dos nomes e o sinal + para aqueles que entregaram. A anotação a mais que havia era para os que entregaram fora do prazo.

A devolução em sala era somente o momento de breves mensagens de mão única da professora para os estudantes.

P- Vou devolver os Estudos Dirigidos. Era para ter devolvido na aula passada, mas acabei esquecendo. Em alguns eu fiz comentários, em outros não. Vocês ainda estão muito presos ao texto. Gostaria que nos próximos vocês colocassem mais a opinião de vocês. Seria muito importante se vocês se soltassem mais, Lembrem que isso é um exercício para o trabalho final de vocês. Pratiquem a paráfrase. É lógico que algumas duplas já se soltaram. (Excerto, Diário de Campo, 27/09/2007)

P- Vejam o que escrevi para vocês.
 Ao entregar, fez pequenos comentários oral “Ok!; Muito bem!; Hum,hum”. (Excerto, Diário de Campo, 23/10/2007)

Exercício avaliativo – O exercício avaliativo foi feito em dupla e sem consulta, no dia 30/10/2007 e entregue no dia 22/11/2007. Esse intervalo de tempo entre a proposta de avaliação, a resolução e a devolução é um entrave para as aprendizagens que podem estar se fundamentando em limitações conceituais.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS
DISCIPLINA: PSICOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO
PROF. TERESA CRISTINA SOUZA CERQUEIRA
Brasília, 30 de Outubro de 2007.

Aluno(a) Luciana Lopes Silva Matrícula 212101 Curso Biologia

Aluno(a) _____ Matrícula _____ Curso _____

1ª ATIVIDADE AVALIATIVA
(Em dupla e sem consulta)

- O enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente. É isto acontece desde antes do nascimento, enquanto condições históricas que originaram a família, passando pela linguagem, história do grupo e pelas emoções que também se submetem às influências sociais. Comente a assertiva acima fazendo uma analogia com a Psicologia Social na Educação.
- O viver em grupos permite o confronto entre as pessoas e cada um vai construindo o seu "eu" neste processo de interação, através de constatações de diferenças e semelhanças entre nós e os outros. É neste processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade social e a coesão do grupo. Explique a identidade social.
- Comente a seguinte afirmativa, enfatizando a importância da linguagem no desenvolvimento das relações humanas: "... a linguagem exerce a mediação entre nós e o mundo, na medida em que ela permite a elaboração de representações sociais". LANI, S. T. M. O que é psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1984, pág. 32.
- Locus de Controle é um construto que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos. Explique e apresente exemplos na educação de locus de controle interno, externo e outros poderosos.
- Qual a função das normas na sociedade? Como elas surgem?
- Qual a importância da moralidade e do seu desenvolvimento no ser humano para a sociedade?
- Apresente um conceito de atitude.
- Cite e explique os componentes das atitudes.
- Relacione atitudes e preconceitos.
- Como se formam as atitudes e como ocorre a mudança de atitudes?

RESPOSTAS

9,5
Parabéns
Excelente resposta

curios por ele. Logo, entendendo melhor, se deu em mais de um momento que se abtem
em as situações de interação no cotidiano, no âmbito da família, escolar e em outros
contextos, em situações onde se observa a influência das atitudes nas relações e também
de outras pessoas, no grupo, ocorre a formação de atitudes e a mudança de atitudes,
de a partir das interações e mudanças nos indivíduos, um exemplo de mudança

Foto 14 - Primeira atividade avaliativa - Profª Teca

A professora teceu comentários escritos no exercício avaliativo a partir da seguinte organização de apreciação: marcou em cada questão as palavras/conceitos-chaves que precisavam aparecer ou sublinhou essas palavras ou expressões, quando as identificou no texto.

A prova valeu 10. 1 ponto para cada questão, embora na UnB se trabalhe com menções . A pontuação foi de 0,25; 0,5; a 1,0. Para os estudantes que tiraram "10" e os "9,5", escreveu "Parabéns".

Em conversa informal, a professora me disse que, geralmente, quem tirava boas notas a procurava para dialogar sobre os conteúdos, mas os que tiravam notas mais baixas vinham conversar para saber apenas o porquê da nota.

Em algumas questões, dialogou com os estudantes fazendo perguntas, expressando apreciações, completando respostas, chamando atenção para incompreensões conceituais: "Boa resposta; correta; excelente resposta; ótimo comentário; excelente resposta. Percebo que você estudou mesmo; Excelente! Ótima analogia; Reveja a resposta; muito curta; boa reposta"

Outros registros

Uma dupla respondeu parte de uma questão assim

“Locus de controle outros poderosos – o professor transfere toda a responsabilidade da situação às políticas públicas da educação, considerando que essas são ineficazes perante a demanda. (externo defensivo)”.

A professora escreveu “Excelente! Ótima analogia”.

Outra resposta

“Locus de controle externo – uma carreira de sucesso é atribuída a uma obra de DEUS. A professora colocou Deus entre parênteses e escreveu “de uma outra pessoa mais poderosa do que ele”.

Para um que trocou os nomes, escreveu “você confundiu os nomes”.

Interno-externo Poderosos

Poderosos – externo

[Sobre o preconceito, uma dupla escreveu]

“Os preconceitos podem ser vistos como uma manifestação de atividades, frente a um determinado (evento ou a uma) pessoa, lugar, emprego etc”. A professora colocou os parênteses e completou “ou grupos. O preconceito sempre está dirigido à uma pessoas ou grupo de pessoas”.

Um dupla deu respostas curtas. Em uma a professora perguntou “Nossa! É telegrama?”. No final, escreveu “Vocês estavam com pressa? As respostas estão curtas demais e sem discussão, reflexão da dupla. Não estão erradas, mas sei do potencial de vocês para desenvolverem respostas mais elaboradas e completas.

Beijos,
Teca”

(Excerto, Diário de Campo, 22/11/2007)

Porém, quando a devolução da avaliação é tardia, muito do que poderia se transformar em aprendizagem se transforma apenas em curiosidade para ver a nota/menção e para se fazer comparações entre estudantes. O efeito motivador de diálogo colaborativo que uma devolução mais rápida de um instrumento/procedimento de avaliação promove, faz com que o par objetivo/avaliação esteja presente na formação. Barlow (2006, p. 93-94) afirma que a questão do tempo também é crucial para a avaliação e que “nenhuma atividade que visa a um fim pode dispensar a mensagem em retorno sobre seu desempenho”.

Apresentação de Seminário – oral e escrito. Pontual, mas em grupo.

No dia 14/12/2007 conversei com a professora sobre seu procedimento de avaliação dos seminários. A professora me disse

Observo como se apropriam do conhecimento: se ficam presos ao texto ou se conseguem uma apropriação maior (relacionam com outras aprendizagens). Não é meu objeto de avaliação ver a performance deles. Tenho um modelo de avaliação, mas esse semestre foi muito corrido e eu não apliquei (Professora TECA, Diário de Campo, 14/12/2007).

Perguntei se dois textos para cada seminário não era muito. Ela afirmou que era devido a quantidade de alunos. Sete em cada grupo para um único texto ficaria fragmentado demais.

A professora falou de sua insatisfação com os seminários: “Eles não lêem os textos dos outros grupos. Veja a lacuna na formação. Parece que só funciona quando o professor ‘toca o terror’. Não é esse meu objetivo”.

Como afirmei anteriormente, na formação de professores, há a necessidade do profissional que se forma para a docência compreender o porquê das escolhas dos instrumentos/procedimentos de Avaliação. Neste sentido, o acordo pedagógico precisa ser rememorado durante as aulas. Não como um decreto, mas como revitalização do processo.

Nos dias de apresentação, a professora se limitou a fazer breves comentários e tentar coordenar a atenção da turma para prestigiar o trabalho dos colegas.

P- Está ótimo. Alguma dúvida? Vocês podem interagir.
 P- Interessante seu esquema. Nossa! Você tem um grande poder de síntese.
 P- Muito bem. Você expressou e compreendeu muito bem. Fiquei feliz com a fala da S., quando leu o cartaz e disse que entendeu. É porque você leu, estudou e agora compreendeu. Isso é um retorno para mim. (Excerto, Diário de Campo, 22/11/2007)

P- Ótimo. Parabéns ao grupo. Quinta é o último seminário. (Excerto, Diário de Campo, 27/11/2007)

P- Perfeito. Muito bem. (Excerto, Diário de Campo, 29/11/2007)

A expressão oral da apreciação não indicou quais critérios a professora tomou como base para avaliar os seminários que valeram 4,0 pontos.

Produção de um ensaio individual de um texto – trabalho final. Foi feita a socialização dos textos via leitura e comentários da professora e dos colegas e distribuição de uma cópia para cada um.

[Apreciação para a leitora 1]
 P- A., para que você fez isso? Que tipo de reflexão você faz disso? Com certeza esse texto não é um texto que se diga que é, digamos assim, seu. Você tirou, tem exemplos claros aqui, que você tirou de livro, do texto. Primeiro, o sentido, para que isso? Que tipo de reflexão você faz disso? Então, A. eu queria que você colocasse isso. A importância disso e se perguntasse sempre: por que eu estou fazendo isso? Qual é o meu objetivo enquanto professora, da minha prática? Por que gostei do tema? Entende? Qual é o meu objetivo com esse texto? Aí você melhora isso e entrega, tá ok?
 E- Eu achei o texto interessante, mas achei que ela poderia colocar mais um pouco dela. Achei que faltou um pouco dela no texto.
 [...]
 [Apreciação para a leitora 5]
 P- Eu queria que você repensasse a expressão “sublimação”. Não é bem a gente sublimar nossos instintos. Utilize outra maneira que não sublimar.
 E- Por que professora, eu não compreendi?
 P- É porque sublimar significa apagar. Você tira e os instintos existem.
 E- Mas sublimar é apagar?
 P- Não, não. É algo que se transforma.
 E- Eu queria manter essa parte.
 P- Se você pegar a frase inteira “é necessário, portanto, tendo em vista a consolidação de uma educação mais humana, propiciar a sublimação”. Então, se você quer uma educação mais humana, porque você tem que sublimar? Entende? É o mesmo que ir escamoteando a realidade. Você tem que trabalhar com eles e não negar.
 E- Então, vocês estão falando sobre a palavra, não é? [Autora do texto]

E- É melhor utilizar outra palavra para isso.
 E- É. Essa palavra não cabe nesse contexto. [...] [Autora do texto]
 P- Isso. (Excerto, Diário de Campo, 06/12/2007)

P- Alguém quer fazer alguma questão, melhorar o texto? É um tema muito interessante a Dicotomia entre a Psicologia e a formação do pedagogo. Alguém quer fazer uma questão?
 E- Eu achei interessante a questão de que o pedagogo se forma e de como é o baque, quando ele vai realmente exercer. Quando a gente faz o estágio é um momento que a gente não tem ainda um status de professor, a gente não tem... sei lá. É aquela solidão. Aí é quando a gente percebe que a formação é contínua. A gente tem que continuar a aprender.
 [...]
 P- Não, não. Só questão das vírgulas e o acento em “nós”. E uma palavra muito interessante que eu marquei aqui “sentimentos e atitudes que fusionam”, no sentido de fusão, que existe.
 E – A gente fala “se fundem”.
 P- Fora isso está claríssimo. Recomendo que coloque a bibliografia consultada.
 (Excerto, Diário de Campo, 11/12/2007)

P- Muito bem. Há apenas algumas construções de frases que precisam ser feitas, mas você está corretíssimo de fazer referência aos autores, mas em botar também a sua reflexão, a sua compreensão sobre o tema inclusive trazendo casos, não é? Relato da infância. Está muito bom. Meus parabéns. É um tema importante e seu texto está muito bom, ok R.?
 [...]
 P- Depois a gente faz os comentários no geral, tá bom?
 [...]
 P- O que eu estou colocando para T. e para outros meninos era só para gente focar e não para inibir ou coisa do gênero. Pelo contrário, os textos superaram as minhas expectativas. (Excerto, Diário de Campo, 13/12/2007)

A idéia de a devolução de um dos procedimentos/instrumentos de avaliação ser feita na oralidade compartilhada entre o autor, a professora e os colegas é viável porque ao se ouvir, via leitura em voz alta e ouvir o manifesto da professora e dos colegas, a aprendizagem colaborativa se efetiva na avaliação. Após essa leitura dialogada, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer alguma alteração no texto produzido para entregar a professora. No caso do ensaio, como procedimento/instrumento de avaliação, o momento não foi bem planejado o que, no final, depreciou o processo.

O uso institucional da avaliação, embora destacado na prática da professora, ficou sob seu domínio exclusivo.

A professora Teca tentou constituir um processo comunicacional na avaliação que fosse partícipe do processo de formação, mas nem sempre a forma e o teor foram condizentes, como o caso dos seminários.

Embora o uso institucional tenha sido o propulsor da avaliação no decorrer do semestre, as menções foram afixadas na porta da sala da professora depois do término do semestre. Os estudantes em momento nenhum foram convidados a se auto-avaliarem. Estiveram em sala para cumprirem os rituais de avaliação. Assim, o uso social da avaliação não foi considerado. Ficou apartado do processo, assim como o uso pedagógico.

Professora Amália

Prova – aplicada no dia 23/10/2007 e devolvida no dia 06/11/2007.

Os critérios adotados pela professora para pontuar as provas:

1.9/2.0 Avança para além dos objetivos
 1.1/1.8 Atende os objetivos
 0.0/1.0 Atende alguns objetivos (Excerto, Diário de Campo, 06/11/2007)

P- Vou comentar as provas mas não hoje. Vocês estão cansados. De forma geral, foram bem. [Leu os critérios de pontuação para a turma]. Tem uma nota, mas não vejam a nota, vejam as minhas observações.
 [A turma sorriu. O primeiro olhar foi em busca da nota que estava no canto inferior direito da primeira folha]
 E- Você tirou mais do que eu? [Perguntou uma estudante a um colega que passou as aulas quase todas antes da prova sem as leituras da apostila]
 E- Isso é o que a gente tirou ou o que faltou? [A professora não ouviu essa pergunta devido ao burburinho da sala]
 E- Professora, você fez tanto elogio, eu merecia mais!
 [A professora explicou que a expressão “vamos avançar” significou que o texto ficou pela metade, merecia falar mais] (Excerto, Diário de Campo, 06/11/2007)

A correção foi feita a lápis. Em geral, em cada parágrafo, do lado esquerdo escreveu os temas/objetivos sobre os quais os estudantes dissertaram. No lado direito, fez comentários indicativos da qualidade do texto escrito. Circulou os erros de grafia, sublinhou os trechos que considerou importantes “Sublinhei o que gostei”, disse-me informalmente.

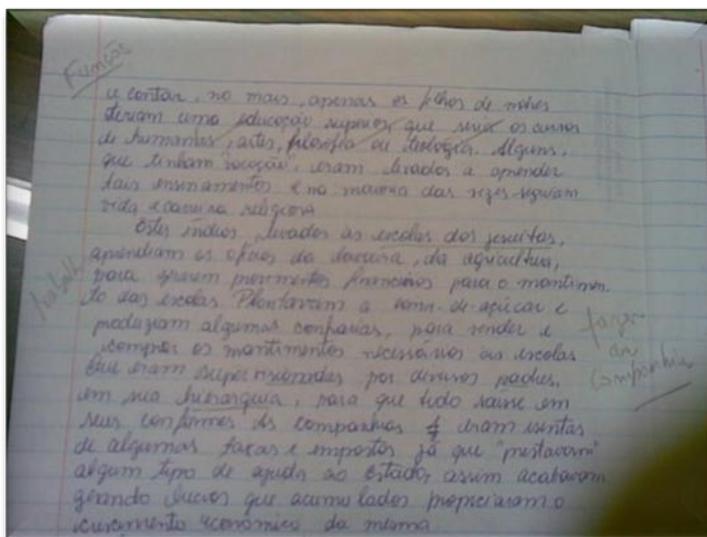
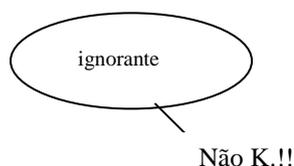


Foto 15 - Prova Profª Amália

Exemplos de temas/objetivos achados em uma prova. Ao lado esquerdo dos parágrafos da prova de L, que tirou 1.2, escreveu: “Plano, método, financiamento”, indicando com isso, o que achou na prova e o que era importante evidência de aprendizagem relacionada ao conteúdo desenvolvido em sala. Do lado direito também escreveu observações tanto ligadas aos achados de evidências de aprendizagens quanto de

incompreensões e/ou limitações de expressão de aprendizagens: “Sim, sim”, “confuso”; “duas idéias, faltou desmembrar”; “faltou aprofundar”.

Na prova de K, que tirou 1.5, além das observações ao lado dos parágrafos “Ah! Por que não avançou?”, circulou a palavra “ignorante” utilizada indevidamente pela estudante e escreveu



No final da prova de K., escreveu: “Você tem muito a dar e receber. Você construiu um texto com leveza, clareza e fluidez e demonstra ser muito crítica. Prossiga!!! Lá fora, muita gente te espera”.

No dia 06/11/2007, ao devolver as prova aos estudantes, a professora disse “Já sei o nome de todos vocês. Agora, já sei como escrevem e como pensam. Depois das provas vocês ficaram transparentes”. (Excerto, Diário de Campo, 06/11/2007)

Perrenoud (1991) considera que se pode considerar qualquer *feedback*, independente da intenção, como formador porque contribui para a regulação da aprendizagem em curso. Porém, é necessário se avaliar a validade do que se diz a partir dos procedimentos de avaliação. No caso, a professora Amália, a partir da escrita dos estudantes na primeira prova, criou uma percepção sobre cada um(a) e essa percepção alicerçou toda a sua intervenção no decorrer do semestre.

Ela pareceu confirmar sua percepção sobre cada estudante porque os incitava à participação na sala de forma diferenciada, mas criar a percepção sobre um estudante a partir de um único instrumento de avaliação pode ser limitador e isto pode depender do profissionalismo do professor e de sua capacidade de observação, que configuram a prática do professor. Cabe ao professor analisar até que ponto o resultado do desempenho dos estudantes em um instrumento formal de avaliação pode alimentar a avaliação informal que embasará seu hábito de enxergar cada estudante.

Após a prova aconteceram casos de individualização do processo avaliativo, com atenção respeitosa por parte da professora aos processos de aprendizagem de alguns estudantes, a partir do diálogo colaborativo que citarei mais à frente, quando trato dos êxitos e das contradições nas práticas.

Seminário – durante a apresentação dos seminários, a professora não fez nenhuma observação para os grupos. Apenas fez suas anotações e expressou a seguinte fala no dia

20/11/2007 “Em termos de avaliação vocês estão bem. Não pode deixar é ter uma recaída” (Excerto, Diário de Campo, 20/11/2007).

No dia 29/11/2007 uma estudante perguntou sobre as notas dos seminários. A professora rapidamente mostrou seus registros, mas não socializou totalmente com a turma os critérios que anotou para dar a pontuação do seminário. Esse fato repercutiu no último dia de aula, quando a professora disse para cada estudante sua menção.

E- Professora, você vai dar a nota do seminário?
P- Terça-feira. (Excerto, Diário de Campo, 13/12/2007)

Houve por parte de alguns estudantes o interesse, a necessidade de saber a pontuação dada pela professora aos seminários. Assim como receberam a prova pontuada, pareceu-me que após os seminários havia a expectativa de saber a pontuação recebida, mas isso não aconteceu.

Essa vontade do estudante liga o uso pedagógico ao institucional da avaliação, quando não significa a contabilização da pontuação para apenas o alcance da menção para a aprovação.

Leitura de um livro

P- Na quinta, eu vou abrir a palavra para vocês, valendo nota. Portanto, não pode faltar. (Excerto, Diário de Campo, 27/11/2007)

Na primeira rodada, todos puderam falar livremente; na segunda rodada, um deu um tema e todos puderam intervir nele. Na terceira rodada, alguns estudantes foram convidados a escreverem seus tópicos em tiras de cartolina para dialogar sobre estes com a professora e a turma. Na quarta rodada, a professora distribuiu perguntas ou trechos da leitura para alguns estudantes responderem ou dissertarem. Os demais podiam intervir.

Ao final, a professora recolheu as folhas com as anotações dos estudantes.

E- Que papel é esse professora?
P-É o meu papel de avaliação. Onde eu marco as falas. Daniela é a primeira que fala. Estou abrindo o processo de avaliação, a última etapa. Hoje não pode falar qualquer coisa, tem que falar aquilo que foi solicitado. (Excerto, Diário de Campo, 11/12/2007)

Nas folhas em que os estudantes escreveram os pontos selecionados para a discussão, colocou um “V” em todas as questões e marcou para si quem entregou.

Elaboração de um artigo – trabalho final.

P- Pronto, terminaram? Pois é, eu vou fazer todo o esforço. Olha como é que eu leio. Vou explicar como é que eu leio. Eu pego o pacote. Acendo a luz. Começo a ler o pacote. Se eu entendo, eu leio. Se eu começo a ler e não entendo, eu ponho ali de lado...
E- Que horror. Abandona!

P- Não. Ponho ali de lado. Aí eu pego outro, aí tem um trabalho bonitinho. “O objetivo desse trabalho é fazer discutir isso e fazer aquilo outro”. Aí, eu entendo o trabalho da menina. Aí pode ver que eu vou conversando, eu vou conversando com o trabalho da menina. Aí, quando impaca eu vou guardando ali. Eu leio uns dez, leio uns dez, mas eu já tenho um panorama com os dez. Aí eu paro nos dez e começo a fazer o sistema de notas. Que elementos tem esse texto? Leio uns dez para ter um conjunto. Olho, “esse tem isso, esse falta isso”. Leio uns dez e vou lendo.

E- E quando a senhora está cansada a nota é melhor?

P- Não. Eu deito e durmo, vou ver um jogo, ligo a televisão. Aí quando eu volto, de novo, eu leio todos os que eu entendi. Eu só deixo de lado os que eu não entendi. Aí eu espero, descanso assim, vejo a Hebe. Vou fazer alguma coisa. Vou ver a Hebe que a cabeça desanuvia. Depois, eu só pego aqueles ali que eu deixei de lado. Aí eu tenho que dar conta deles. É a última vez. E quando eu não dou conta dele, eu trago e aí eu chamo o menino ou a menina.

E- Ah, professora, vou ficar tão feliz com essa conversa. (Excerto, Diário de Campo, 29/11/2007)

Em 17/12/2007, uma segunda-feira, vi a correção dos artigos e das folhas dos pontos levantados dos livros para a discussão. A professora me disse que o desconto de alguns décimos se deu às falas sem fundamentação teórica, “sem respaldo do autor”; quando não apareceram perguntas e falta de análise crítico-reflexiva.

Nos artigos, sublinhou e circulou palavras e/ou frases. A professora asseverou-me em conversa informal que eram suas marcações sobre conceitos encontrados nos textos e palavras-chaves.

Na correção dos artigos, em alguns parágrafos, colocou os seguintes comentários: “Sim; concordo”; “problemas de digitação”; “beleza!”; “verdade”; “cadê as questões?”; “Vamos lá!”; “Andando!”; “está indo bem”; “Eis o desafio”; “apresente algumas dúvidas”; “Questões!”; “cadê o restante?”; “apresentou os problemas”; “avance para além das descrições da Legislação”; “e os problemas e a realidade?”; “não podemos falar sem as fontes”; “não se pode generalizar”; “solto”, “sem parágrafo”.

Fez indicações como: “não está na bibliografia; explique os conceitos”; “como relaciona com a leitura do golpe na educação?” Para a estudante que escreveu sobre os movimentos populares. Em um trabalho cobrou que no referencial não apareceram os textos dos seminários. Só havia referências de sites. Para outro, sinalizou: “Ausência de interpretação crítica-reflexiva. Parece tudo bem. Será mesmo?”. No trabalho de outro estudante, escreveu no final:

“1.Como fazer corretamente [referindo-se ao referencial], 2.Ausência de questões, 3.Ausência de fundamentação com as fontes”.

Em outro trabalho, fez sugestões de autores “Althusser, Bourdieu, Gramsci”.

Para uma estudante que escreveu sobre o grupo escolar, em seu memorial escreveu: “cadê o restante da história? Ah, não!”

Para outra estudante que tratou da escola a partir da visão de Illich e que afirmou que “a escola escraviza as pessoas”, a professora escreveu “Há outras visões. Ele analisa qual realidade? Tem sustentação seu pensamento se analisarmos o Brasil? Coloque o contraponto. Como você se posiciona frente à concepção de Illich?”

Em dois títulos de trabalhos, assinalou: “Amplíssimo”. Um falava da educação das mulheres de 1880-1960 e o outro da educação do “período jesuítico ao momento atual”.

P- Na terça-feira vocês vão lá buscar o material. Não dei as notas ainda, mas eu já tenho as notas do ... já tenho as notas. Todo mundo me entregou o trabalho? Então, ficamos assim: Na terça-feira entrego os trabalhos, alguns vão conversar comigo. Quem quiser vir mais cedo eu vou estar aqui desde às 4h, vou estar lá na minha sala. Eu não venho aqui, vou devolver os trabalhos, se eu tiver dado conta de dizer as notas, eu já digo as notas.
E- Ih! (Excerto, Diário de Campo, 13/12/2007)

Esses comentários escritos nos trabalhos registram a atenção da professora perante a construção de conhecimento dos estudantes e é fundamental para a expansão das aprendizagens porque enriquecem a devolução, principalmente, se complementados pelo diálogo oral professor/estudantes, e possibilitam alteração/ampliação/melhoria do trabalho. Neste caso, a processualidade seria efetivada na avaliação.

Participação ativa, não evidenciei os critérios.

P- Com relação à nota de participação, quase todo mundo tem 2, mas vocês não sabem quem tem dois ou não.
[Polifonia] (Excerto, Diário de Campo, 13/12/2007)

No dia 18/12/2007, a professora ficou em sua sala e recebeu os estudantes para entregar o artigo e a folha na qual eles haviam marcado cinco pontos importantes da leitura do livro escolhido. Não houve aula no formato cotidiano que a professora organizava.

Neste dia, a professora dialogou sobre o desempenho dos estudantes para cada um deles.

E1- E eu professora, dá para eu ficar com MS?
P- Não. Acho que você fica com SS, mas eu não tenho certeza. Você está na boa. Agora, deixa eu falar da R. R., você não fez o trabalho.
E(R.)- Eu não fiz porque estou doente.
P- Você quer um prazo? Eu até vi o seu caso e o da outra menina. Quer ver? R.: 1.8 na primeira prova, 1 e meio no seminário e você não fez o artigo.
E7 e E8- E nós, professora?
P- No caso de vocês, vocês estão no limitíssimo! Vocês perceberam na última aula que eu insisti “Fulano, quer falar?”, entendeu? Eu já estava aí...
E7 – A senhora não me chamou,
P- Eu não chamei?
E7- Não. A senhora não falou meu nome.
P- Pois é, e você não falou.
E(R.)- A senhora disse que eu tinha ficado com 2 no seminário.
P- Mas não dá, não dá.
E(R.)- Quando eu fiz a conta, por isso que eu não fiz. Não precisava.
P- Pode pensar. Pode pensar muito.

E(R.)- A senhora não lembra que falou?
P- Você quer um prazo? Aí, eu deixo sua nota em aberto e a hora que você estiver boa, você faz e a gente vê.
[Silêncio].
E(R.)- Eu achei que no seminário eu tinha ficado com 2.
P- É. Não deu em cima não.
E(R.)- Por que a senhora, então, disse que eu tinha ficado com 2?
P - Por isso que é bom fazer todos os trabalhos.
E(R.)- Não sei se vou dar conta de fazer isso.
P- Muito bem, se você não conseguir, você faz a disciplina de novo e aí.
E(R.)- Como eu vou fazer?
P- Eu deixo a nota em aberto.
[Silêncio].
P- E você e D. Não fizeram o trabalho.
E(R.)- Eu estou com problema.
P- Não tem problema. Você pode estar com o maior problema do mundo, mas eu não posso é te dar as coisas. Fale: quero um prazo Amália, não estou podendo. Posso te entregar em janeiro? Tudo bem. Posso te entregar em 28 de fevereiro? Tudo bem. Agora, assim do céu, não.
E(R.)- Não professora, eu sei que você não pode fazer isso. Agora, eu achei que tinha tirado 2 no seminário. Não entendo. Por que a senhora falou que era 2,0 e agora disse 1,5?
P- Eu falei somente assim. Na hora em que eu fui somar, não deu.
E(R.)- Mas a senhora olhou na hora e disse que eu tirei 2 e agora, 1,5? Eu falei contigo.
P- Falou na última aula?
E(R.)- Hum?
P- Falou na última aula?
E(R.)- Na última, qual?
P- R., vamos fazer o seguinte? Você quer fazer o trabalho? Te dou prazo para fazer o trabalho. Você não quer fazer o trabalho? Você faz matrícula de novo. Você tem duas escolhas: ou você faz o trabalho, como todo mundo fez, com todos os nossos problemas, está doente, a mãe está doente, o irmão está doente. Ou faz o trabalho e aí eu vejo, ou então o seu outro caminho é o seguinte: faz a matrícula de novo na disciplina. Não precisa ser comigo. Há outros professores. Você só tem esses dois caminhos. Você pode escolher. Outro tipo de negociação não tem. Outro tipo de esforço, subir a nota daquela ou dessa, não tem esse tipo de negociação não. A negociação é essa. Entendeu? E9- Qual foi minha nota?
P- Eu ainda não tenho a nota. Só tenho a nota da prova e do seminário. Mas a tua eu posso te falar. Você tem 2 no seminário e aqui tem a nota da prova. Você pode fazer a continha. A nota só sai amanhã, quando eu terminar de fechar.
E9- Mas a nota do seminário é somada com a do livro ou?
P- Tanto no primeiro como no segundo, você tem 2. Mas você é danada, viu? É danada, mas você vai bem. Você vai muito bem. (Excerto, Diário de Campo, 18/12/2007)

“E + um número” significa um código de numeração que adotei para os estudantes que estavam esperando na sala para dialogar com a professora. Esse código expresso na transcrição ilustra a polissemia do diálogo. R., no Diário de Campo, corresponde a estudante E6.

Conforme Barlow (2006, p. 68), “no modelo pedagógico tradicional, o professor reivindica para si o poder de avaliar, e cada aluno deve receber sem réplica as notas e apreciações que ele confere”.

A análise da devolução dos procedimentos/instrumentos da professora Amália trouxe uma questão que merece atenção na formação de professores: o diálogo exposto nos instrumentos, no decorrer do processo educativo e o diálogo para o encerramento dos trabalhos de uma disciplina. Houve, nesse caso, certo desconcerto entre as observações relevantes que a professora escreveu nos trabalhos dos estudantes e o diálogo para finalizar o semestre com as menções. Embora a professora tenha acertado com os estudantes a pontuação de cada procedimento/instrumento no acordo pedagógico, na hora

do registro, a avaliação informal que advém do encontro de sua subjetividade com as subjetividades dos estudantes fez com que esta alterasse, sem uma justificativa objetiva, a atribuição de pontos da estudante R. Esta, em seu direito de ação, no decorrer do semestre, fez o somatório de seus pontos e acreditou que sem fazer o último instrumento/procedimento de avaliação estaria com uma menção suficiente para passar.

Este fato, provavelmente corriqueiro em algumas disciplinas, exemplifica o que Vasconcellos (2000, p. 84) alerta quando considera que nos cursos de formação os estudantes recebem “uma série de conceitos bonitos sobre como se deve ser a avaliação de seus alunos”, mas que ao serem avaliados durante o curso é o esquema da avaliação tradicional que prevalece, isto é, é a decisão do professor que prevalece: sua atribuição de notas ou menções, seu veredicto, sua escolha dos instrumentos/procedimentos, do momento, do teor e da forma.

Este mesmo caso também me levou a inferir mais uma vez na importância de o estudante tomar a avaliação para si, sentir-se co-responsável por ela, portanto dono de seu processo de aprendizagem. O estudante que soma pontos para saber o que pode ou não fazer em uma disciplina está exercendo seu direito subjetivo de escolhas e não a autonomia. A autonomia é uma construção coletiva, portanto, social, em que o sujeito se coloca com responsabilidade perante o grupo do qual participa.

Essa estudante que estava em um curso de formação de professores considerou mais fácil somar pontos do que considerar o teor dos instrumentos/procedimentos de avaliação que constituiriam sua bagagem acadêmico-profissional. Em que espaço esses aspectos da avaliação devem ser discutidos? Somente na disciplina de Didática? Como pode ser isso se a avaliação é o invariante da formação?

UCB

Professora Osana

Mapeamento

P- Então, vocês vão anotar aí pessoal, por favor. A questão da avaliação, da auto-avaliação. Que é para a gente fechar esse primeiro, essa primeira etapa e eu dei a opção de deixar tudo para o final, mas de qualquer maneira, independente de se pensar na nota é importante que a gente faça uma apreciação do que foi trabalhado até agora, está certo? Produzir um pequeno texto, fazer uma retrospectiva das aulas, vão até os apontamentos. Vocês podem até fazer isso para a próxima aula. Vamos deixar isso acertado, em cima disso vamos construir. Fica melhor assim.

E- Produzir um texto?

P- É. Vocês vão fazer uma retrospectiva, um mapeamento. Mapear um pouco assim a nossa disciplina agora e vamos listar os pontos significativos, os pontos mais altos, os pontos que precisam melhorar, algum assunto que ficou... que vocês entendam que precisa de mais esclarecimento, aprofundamento, de buscar informações complementares. Esse momento assim de retomada da disciplina é importante porque primeiro, a gente tem a

oportunidade de se fazer esse mapeamento para ver como é que foi até agora. A nossa caminhada, a nossa trajetória: o que, como. (Excerto, Diário de Campo, 15/04/2008)

No dia 07/05/2008, a professora devolveu os mapeamentos. Fez comentários: “explique melhor esta idéia de contexto cultural e de classe social”; fez correções de conteúdo e de forma, correções ortográficas.

Neles, estavam contidas as notas que as estudantes se deram e as considerações da professora: L. 9,0 – comentário da professora: “Como você chegou a essa nota”? A professora me disse informalmente que conversaria com cada estudante, na sala de aula, para negociar a nota. Sobre esta aluna, especificamente, a professora considerou que esta nota não era cabível porque, na oralidade a estudante fez argumentações, mas em outros aspectos, como leituras, não. R. 9,0 – pergunta da professora: “Você consultou os critérios do Plano de ensino?” Indaguei do porquê dessa pergunta e a professora me disse que era porque considerava que esta estudante merecia nota maior.

Em sala, a professora propôs a socialização dos mapeamentos

P- Cada um fez o mapeamento. Agora, vocês vão socializar e criar um texto. É hora de confrontar as idéias, ta certo? Tudo bem?

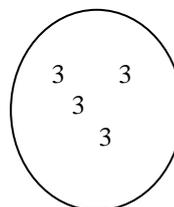
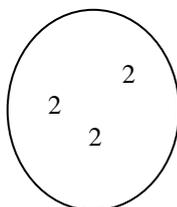
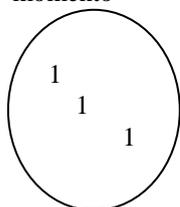
[silêncio]

[Pareceu que o grupo ficou em dúvida ou não entendeu o valor da atividade.

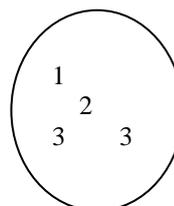
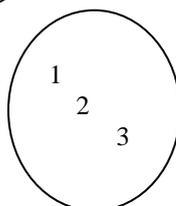
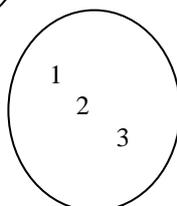
Uma integrante do grupo começou a falar] “Na aula, foi pedido a leitura que ninguém fez”. [Outra disse] “Não. Essa parte a gente pula”. [Duas leram seus mapeamentos. O mapeamento destas se voltaram para a avaliação da disciplina e para a auto-avaliação]. (Excerto, Diário de Campo, 07/04/2008)

Propôs a técnica que chamou de painel integrado para que as estudantes socializassem seus mapeamentos. O movimento foi: um primeiro conjunto de grupos socializando, em seguida um novo arranjo de grupos e, finalmente, o grupão. A professora desenhou no quadro

1º momento



2º momento



3º momento - socialização das três sínteses. (Excerto, Diário de Campo, 7/05/2008)

O diálogo formulado para a apreciação do mapeamento se deu nesta mesma aula em que a professora pediu para os estudantes se darem a primeira nota do semestre. As falas reafirmaram parte do que estava escrito no mapeamento.

P- Para fechar, eu gostaria de colocar algumas questões. Na verdade, essa técnica ela é feita para se fechar e a gente se vê no conjunto, a partir do todo. O painel integrado tem esse objetivo de a gente construir, em grupo, algumas idéias. [...] para as pessoas passarem por vários momentos, até o final que, na verdade, seria a nossa cara, nós todas, aqui nesse texto, com nossa trajetória nessa disciplina. Eu fiz aqui um pouco do meu, mas eu não estava em nenhum grupo, mas eu quero colocar aqui algumas questões para vocês. Eu comecei, mas primeiro, eu queria falar do mapeamento. Teve gente que fez um pouco assim... teve gente que fez até o que não precisava, os resumos dos capítulos 6 e 7 que pedi somente para quem faltou no dia porque eram textos importantes para ter um mínimo de contato com o conteúdo trabalhado. Normalmente, quando se faz um mapeamento de uma disciplina... e aqui vai uma pergunta: Qual foi a maior dificuldade para fazer o mapeamento?

Se é que tiveram dificuldade. Estou perguntando por que algumas pessoas me falaram.

E- Minha dificuldade é que pouco anotei das falas. Socializamos muito. Tivemos muita partilha. [...] Se eu tivesse registrado mais, anotado a memória, teria sido mais fácil. Eu poderia ter aproveitado mais.

E- No meu caso, quando abri a graduação *on line*, e eu vi lá diga os pontos da disciplina. Então eu pensei que era somente colocar os pontos. Eu não sabia que teria que destrinchar. Eu não tinha entendido qual era a função. [...] Não aprofundei.

P- Quem mais? Ok, todo mundo? Bom. ? Afinal, o que é o mapeamento de uma disciplina? O que é esse momento? Que momento avaliativo é esse? Qual a importância dele?

[silêncio]

E- É a gente pegar tudo o que aprendeu na aula, pegar esse conteúdo, saber sintetizá-lo, saber se foi válido ou não. Se foi válido passar por todo esse processo e se ele teve algum significado para mim.

P- Mais alguém?

E- Eu vejo o mapeamento como uma forma de resgate, não é? Porque, às vezes, a gente lê, entende, mas, no momento do mapeamento, você vai pescando uma coisa e outra, porque, assim, tecendo.

E- O que foi fixado. O que te marcou mais das aulas.

P- Mais alguém? Bom. O objetivo do mapeamento é esse mesmo. Resgate, retomada, até para ver em que pontos vocês avançaram, o que precisa ampliar, o que precisa aprofundar, o que ficou um pouco...o que vocês colocaram aqui. Agora, a gente precisa retomar esses aspectos: planejamento, etapas. Então, o mapeamento serve para isso daí. Para vocês fazerem essa retrospectiva, entrarem em contato com o material, apontamentos. Quando eu falo material, é todo o material, apontamentos são o que? Na verdade material, não são somente os textos, são todos os materiais trabalhos inclusive, algumas técnicas utilizadas. Eu tenho a impressão que vocês falaram pouco da dinâmica da disciplina. Não sei se porque uma característica foi muito debate, não é? Talvez por isso, mas algumas técnicas ajudaram a entender melhor? A estudar melhor? Foram poucas as técnicas. Enfim. [...]

[silêncio]

E- Sim

P- Sim? Sim mesmo? Nós tivemos até um texto sobre isso. Agora, eu estou colocando isso daqui, talvez seja o caso de vocês chegarem em casa e colocarem nos apontamentos e retomarem. Não precisa ser hoje não [riso]. Vocês compararam com o plano de ensino na hora de fazer o mapeamento? Vocês pegaram o plano de ensino?

E- Hum, hum.

[...] Para fechar, alguém tem mais algum comentário?

[silêncio]

P- Vocês já tinham feito o painel integrado?

E- Não.

P- Não? Gostaram?

E- Sim.

P- Interessante, não é? [...] Eu até esperava um pouco mais dos mapeamentos, embora vocês tenham trazido completos em forma de pontos abordados, mas eu esperava um pouco mais, um mapa mais dinâmico, esperava um pouco mais de discussão, de reflexão. Ficou faltando essa parte. É uma parte importante do mapeamento. Eu estou adotando isso como técnica didática em duas turmas de práticas de ensino e estou tendo um pouco de trabalho com isso porque a gente está acostumado a outro tipo de avaliação. Isso aqui entra muito na abordagem qualitativa da avaliação, a avaliação colocando a pessoa em processo e não somente chega e dá uma nota. Alguém que chega externamente, mas essa coisa de também se ver. Você vai construindo e vai se tornar a auto-avaliação que está ligada ao autoconhecimento, eu me conhecendo com meus potenciais, eu me conhecendo como eu trabalho, com eu me organizo, outra parte importante da auto-avaliação que a gente vai fechar aqui. Que horas são gente, por favor?

E- 10 horas.

P- Então. Para finalizar eu gostaria agora, que vocês fizessem esse momento da auto-avaliação para a nota. Agora, é hora de pegar o plano de ensino gente, de novo. O plano de ensino está dizendo como vai ser a avaliação. A gente está sendo fiel? No mapeamento, vocês viram se a gente está cumprindo o que se propôs? Deu para perceber? Não me lembro de nenhum mapeamento ter nenhum comentário a respeito disso. Não me lembro de nenhum mapeamento ter abordado essa questão do plano de ensino. E outro aspecto importante também. Pegaram? A avaliação, na verdade, sempre aparece como proposta e pode ser modificada também. Certo? Como vamos resolver essa nossa nota hoje? Quem quer ler sobre a avaliação?

[Uma estudante leu o item avaliação do plano de ensino.]

Avaliação

A avaliação será processual e será feita individualmente e em grupo. Levará em conta a participação dos estudantes nas atividades propostas, bem como a qualidade do desempenho evidenciado nos trabalhos solicitados: em grupo e individualmente, atividades em sala, preparação e apresentação de trabalhos. Fundamental nesse processo é a auto-avaliação, enriquecida por entrevistas individuais e grupais. Com esse procedimento pretende-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de se auto-avaliar.

P- Bom. Aí tem aqui a pontuação. A professora leu

Pontuação

Avaliação – 1ª nota: 2(dois) trabalhos individuais, valendo 3 (três) pontos cada um. Um trabalho em grupo, valendo 4 (quatro) pontos.

P- A gente não fez formalmente nenhum trabalho. Formalmente assim, vamos fazer um trabalho. A gente foi escrevendo. Agora, que a gente fez essa sistematização e aí eu pergunto: Como vocês querem transformar em nota esse processo que vocês viveram até agora?

[silêncio]

P- O mapeamento foi para... Como vocês querem transformar em nota? De 0 a 10? Mantém os pontos escritos aqui? Como vocês pretendem essa primeira nota? Nós vamos ter duas notas, não é? Então, agora, nós teremos uma nota. No final do semestre, com aquele projeto que vamos começar na próxima aula, a nossa proposta. Não vou chamar de projeto não, de proposta. Aquele é a nossa segunda nota e encerra o semestre. Como é que vocês pensam... Quando estavam fazendo o mapeamento, chegaram a pensar na nota de vocês? Pensaram alguma coisa como proposta? Trouxeram alguma sugestão?

P- Não? Vamos pensar agora? A gente pode ir colocando. Como o grupo é pequeno ou vocês preferem que cada um escreva sua nota e me entregue?

[silêncio]

P- Como é que a gente vai atribuir uma nota agora?

[silêncio]

P-Sugestões?

E- Eu acho que essa primeira nota deve ser de 0 a 10 e cada uma dá a sua nota.

P- Certo?

[silêncio]

E- O interessante é que fizemos o mapeamento sem pensar em nota. Então, eu acho que isso é um grande passo. Eu não fiz o mapeamento pensando em nota. Cada um dá anota que acha que merece.

P- Ok? Pode ser?

E- Ok, eu concordo.

P- Então, vocês querem colocar aí no mapeamento, a nota para eu receber agora?

E- A gente vai se auto-avaliar ou dar nota no trabalho?

E- Então, assim. Eu vou dar a minha nota e a senhora vai dar a sua nota?

E- Eu vou fazer as minhas considerações e aí é claro que tem uma nota.

E- Espere aí, mas na verdade não vou dar a minha nota pelo mapeamento, mas na disciplina

P- É. Sua trajetória na disciplina.

[...]

A estudante que não recebeu seu trabalho perguntou “onde vou botar a minha nota? (Excerto, Diário de Campo, 7/05/2008)

A professora também fez seu mapeamento e leu para a turma neste mesmo dia.

P- No meu mapeamento, comecei com o primeiro dia de aula. Nós nos apresentamos aqui, a C. [citando meu nome] estava presente, se apresentou e disse o que vinha fazer aqui. Esse foi um momento importante da disciplina, teve gente que citou isso no mapeamento, eu também citei no meu e nós fomos para a aula magna do Curso de Pedagogia, em que ouvimos uma palestra cujo tema central era a formação de professores e ele fez uma certa abordagem psicogenética porque o professor que deu a palestra, professor Sérgio Campos, da UFRS, trabalha com essa questão. Não coloquei aqui o resumo da palestra, que eu tenho, porque não quis. E aí, coloquei

a segunda aula, que foi a aula que a gente começou propriamente, discutindo o plano de ensino. Discutimos um pouco o que é planejamento, para que se planeja e aí, eu coloquei uma base da questão história. Eu coloquei assim 'Primeiros momentos da disciplina. Objetivo consultar o plano de ensino', porque eu não ia repetir o que estava no plano. Depois, eu fui colocando 'identificar as relações entre sociedade, educação e escola'. Foi uma parte fundamental da disciplina e eu não sei se isso chegou a vocês dessa forma que eu estou passando aqui. Mas foi o que, nos meus apontamentos e no plano de ensino, eu pensei trabalhar. Eu acho que foi trabalhado. Como é que foi para vocês? Chegou a contemplar esse item aqui? Vocês acharam importante? Identificar as relações existentes entre sociedade, educação e escola? Agora, eu estou colocando isso daqui, talvez seja o caso de vocês chegarem em casa e colocarem nos apontamentos e retomarem. Não precisa ser hoje não [riso]. Vocês compararam com o plano de ensino na hora de fazer o mapeamento? Vocês pegaram o plano de ensino? P- Esse é um aspecto importante. Bom. Depois nós partimos para a... fizemos uma rápida discussão paradigmática que a gente está no processo histórico e, aqui, eu coloco o seguinte. Por onde começar: pelo processo histórico que a gente focou bastante e falei do processo histórico que foi trabalhado com vocês e ao situar historicamente, nós fomos respondendo a algumas perguntas que foram colocadas para o planejamento, por exemplo: quais são as exigências e os desafios da sociedade contemporânea? Essa foi uma questão que a gente trabalhou bastante na disciplina. Ou estou enganada? [riso] Depois, como relacionar exigências, demandas e políticas públicas? Como fazer isso? Então, os textos que a gente foi discutindo, comentando, trazia algumas contribuições nesse sentido. Como as demandas da sociedade se relacionam às políticas e ao planejamento educacional? Qual o reflexo dessa relação na escola e na sala de aula? O tempo todo eu fazia essa relação: a escola e sua organização interna, o gestor participando, como é que isso acontece em termos de políticas? Então, eu coloquei assim: essa base é essencial e, evidentemente, foi uma discussão que permeou todo o nosso debate e foi muito forte a questão do *status quo*, não é? Coloquei até aqui uma questão bastante discutida na disciplina, não sei se ficou claro para as estudantes'. Aí eu me remeto sempre ao Karl Marx "Quem educa o educador?" O tempo todo a gente se perguntava 'e a nossa formação está por conta de quem? Da universidade? E a universidade tira de onde? E vai por aí. Bom, eu fiz assim. Tinha até vontade de fazer aula a aula, mas só coloquei a base. E aí coloquei uma apreciação também as aulas têm tido uma reflexão teórica importante, mas poderia ter sido construída de forma... [vige Maria, eu errei aqui] de forma mais conjuntamente com as estudantes envolvendo-as na leitura. Porque eu estou dizendo isso? Porque não foi muito produtivo o momento das leituras em sala, mesmo atendendo a solicitação do grupo de estudantes. A descontinuidade, ou seja, atrasos, faltas, interromperam a seqüência das discussões, muitas vezes. Mesmo assim, para o desenvolvimento da primeira parte disciplina, que trabalha uma base mais teórica, a disciplina atendeu. Isso é minha visão, tá? A presença da pesquisadora na disciplina tem contribuído significativamente para reflexões tendo em vista seus conhecimentos e de comprometimento com a educação. Bom. Então foi o que anotei de modo geral. O que eu quero dizer com isso? Que mesmo atendendo ao pedido de fazer as leituras aqui, não ficou legal. A gente podia ter avançado mais nas leituras se a gente tivesse tido, pelo menos, uma pequena prévia. A gente podia ter avançado mais, mas agora eu me proponho a, como se diz na gíria, "correr atrás do prejuízo", já que nós vamos entrar na segunda parte que é a parte mais prática, então, agora é o momento de cada uma fazer o resgate dessas leituras, retomar alguns pontos. Retomar aqueles últimos textos da Guiomar, o 3 e o 4, retomar mais um pouco, como pensar o planejamento, o 5. Então, agora, vocês têm que fazer isso para a próxima aula como forma de pensar no nosso projeto de aplicação. Agora, vamos tirar dúvidas dos textos, comentar [...] Eles trazem elementos importantes para a gente pensar: que projetos nós vamos pensar. Qual é o nosso projeto final da disciplina? Vai trabalhar com EJA, vai trabalhar com Educação Infantil? Vai trabalhar com... com que você vai trabalhar? A gente quer sair a campo para conhecer o quê? Vocês querem falar um pouco?

[silêncio]. (Excerto, Diário de Campo, 07/04/2008)

A professora tentou implementar, neste primeiro momento de avaliação, uma auto-avaliação buscando o que Freire (2005, p. 30) chamou de conscientização que significa, para além da simples apreensão da realidade, a compreensão crítica dessa realidade como objeto cognoscível por um sujeito epistemológico. Porém, esse exercício crítico-reflexivo foi atropelado pelo pedido de autonotação feito pela professora aos estudantes.

Essa redução implica um aspecto alienante da avaliação que se transforma naquilo que Berlo (2003, p.18-19) chama de objetivo consumatório da comunicação, uma recompensa imediata.

Na educação, o professor muitas vezes apresenta o material concreto ou resultados do seu pensamento com objetivo consumatório. Pode nem mesmo estar falando com o estudante, mas simplesmente saboreando ouvir as próprias idéias. É mais comum, entretanto, desejar que os estudantes respondam favoravelmente à consumação de sua mensagem – que gostem de ‘saber’ pelo gosto do ‘conhecimento’. O estudante, porém, pode não estar interessado em qualquer mensagem, a menos que divise nela valor instrumental - veja que poderá ‘fazer algo’ com ela, depois. (BERLO, 2003, p.19-20)

Planejamento – formular um em que o gestor pudesse aplicar em uma escola. A orientação partiu das seguintes questões: Com quem irá trabalhar? Quais os caminhos? As possibilidades? O que se pretende? Aonde se quer chegar? (Excerto, Diário de Campo, 05/06/2008)

Na apresentação, a professora fez comentários orais

P- Foi muito importante vocês trazerem a experiência de vocês. O trabalho está muito bom. (Excerto, Diário de Campo, 11/06/2008)

P- Muito bem. Questões?

P- Muito bem. Esse projeto possui muitas possibilidades. Vocês foram apresentando e eu pensando em todo um movimento integrado da escola, uma dinâmica articulada porque as pessoas vão se integrando, se articulando ao trabalho. (Excerto, Diário de Campo, 18/06/2008)

A professora não disponibilizou os critérios para avaliar os planejamentos apresentados em forma escrita e em forma oral, apenas fez os comentários orais. No final da última aula afirmou para os estudantes

P- Atenção gente. Para encerrar, gostaria de dizer o seguinte. Quando a gente trabalha com a avaliação dessa forma que nós trabalhamos, com a auto-avaliação, quando proponho esse tipo de trabalho não é para agradar e nem ser simpática. Em absoluto. Muito menos ser boazinha. É porque eu defendo essa proposta pedagógica, essa postura pedagógica. Então essa questão de apresentar uma proposta pedagógica. Eu acredito nesse tipo de trabalho em que o próprio aluno vai regulando seu aprendizado. Ele vai dando conta disso, ele vai se vendo. É uma coisa da pessoa ver-se no aprendizado. É claro que eu, como professora, tenho uma tarefa importante. Estar contribuindo. Não sei se toda vez eu consigo fazer isso, mas a proposta é fazer. Então, eu continuo fazendo isso até deixar de acreditar. O que eu quero dizer com deixar de acreditar. Enquanto para mim fica claro que esse processo contribui para o conhecimento, contribui para o crescimento pessoal e profissional, enquanto eu comungar com os princípios dessa pedagogia, eu provavelmente vou trabalhar dessa maneira. Então, a auto-avaliação tem muito desse sentido de trabalhar com a pessoa um processo em que ela vai se vendo nesse aprendizado porque isso tem duas coisas importantes: uma, é o autoconhecimento. Trabalhar com a auto-avaliação significa trabalhar com o autoconhecimento. À medida que vou fazendo a minha trajetória, eu vou vendo “estou lendo adequadamente os textos?, os textos estão contribuindo para o meu pensamento? Como estou nessa trajetória? Eu tenho algumas limitações que eu preciso ultrapassar? Eu tenho medo de falar lá na frente? Eu fico nervosa ao apresentar? O que eu posso fazer para melhorar isso?”. Então, eu estou incluindo isso no autoconhecimento. Cada vez que a gente faz uma apresentação, a gente melhora um pouco mais. Com nossas possibilidades, com nossos desafios. Nós educadores falamos muito e precisamos falar melhor, ultrapassar a barreira da timidez. Então, o autoconhecimento vai auxiliando nessa trajetória de identificar o que precisa ser melhorado. A questão da fala, melhorar a linguagem, melhorar a expressão, como ultrapassar a barreira do nervosismo. Então, é isso, no mais está aberto aqui... (Excerto, Diário de Campo, 18/06/2008)

A professora, mais uma vez anunciou sua convicção em um processo avaliativo que considere o estudante como o protagonista. Buscou construir um diálogo colaborativo por intermédio da avaliação. Mas para que o protagonismo realmente aconteça na avaliação universitária, é necessário que o estudante seja convidado, aos poucos, a se engajar na reflexão do porquê e para quê há a avaliação.

Também é necessário que os estudantes em formação nas licenciaturas, assim como os professores que os acompanham, tenham nítida e em interconexão “sua própria concepção ou visão de conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo, da avaliação” (MÉNDEZ, 2002, p.40).

Essa falta de interconexão entre as concepções, entre as compreensões que dão sentido à avaliação, fazem dela apenas um ponto pouco significativo para o processo educativo, que enfatiza apenas o uso institucional da avaliação e desconecta os elementos do par dialético objetivo/avaliação (FREITAS, 2001).

Professora Eliz

Prova individual – aplicada no dia 11/04/2008 e devolvida no dia 18/04/2008, na aula seguinte. A correção consistiu nos seguintes registros:

Na folha da frente, no lado direito, a professora colocou a razão, por exemplo $\frac{2,0}{2,0}$ e sua rubrica embaixo.

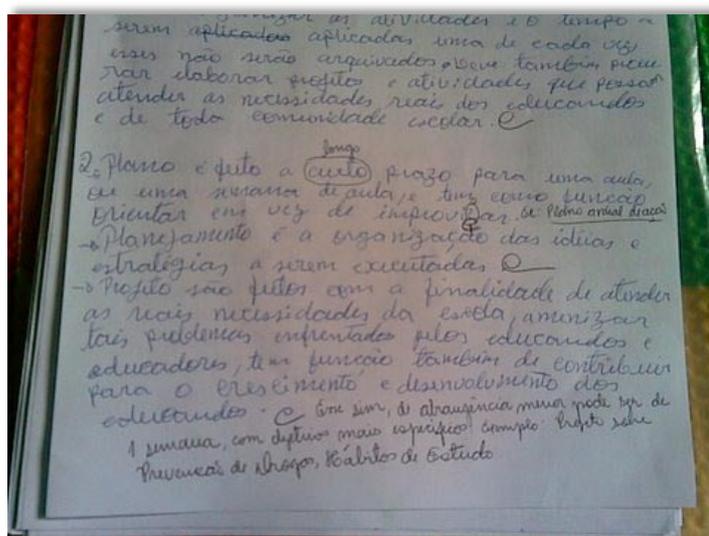


Foto 16 - Prova - Profª Eliz

Nas questões corretas, colocou o “certo”. Alguns “meio certo” e complementou/dialogou com alguns estudantes em questões específicas: “Hoje a atuação do Orientador Educacional não está mais apenas voltado para os alunos como problema, como a intenção de ajustá-los. A sua atuação está voltada para a promoção e a transformação dos mesmos e da própria sociedade”. Complementou idéias sobre Plano “É a descrição resultante do planejamento e de larga abrangência (1 ano ou mais); quando a estudante escreveu “Levantamento de propostas, desejos, idealização de algo para melhorar a situação atual”. Para algumas escreveu embaixo da 5ª questão “Muito bem” e o nome da pessoa. Para um estudante, na 5ª questão escreveu “Parabéns”.

P- A nota de cima é o valor da avaliação e a de baixo, a que vocês tiraram. De um modo geral, vocês foram bem. Assim, vocês conseguiram atingir os objetivos dos conteúdos. Talvez assim, o que eu percebi na questão, de um modo geral, vocês conseguiram falar a importância de se planejar, de planejar nossas ações, principalmente o OE, vocês colocaram. A questão 2 que ainda não ficou muito...

E- É na questão 2 fiquei muito confusa.

P- É . Na questão 2 ficou um pouco assim: qual a diferença entre planejamento, plano e projeto? O planejamento, vocês têm sempre que ... a gente trabalha sempre com o concreto. É a ação, é o ato de planejar. O que é o planejamento? Aquilo que estou pensando o processo mental. Antes de vocês botarem no papel, vocês estão pensando. [...]

P- Ficou claro gente? O plano é um documento com uma abrangência maior. Então, você faz para um ano, dois anos. É um tempo maior e o projeto, não. O projeto seria esmiuçar o plano. Então, você pega... pensou em uma atividade para fevereiro e para março. Você detalha essa atividade em forma de projeto e o planejamento, quando vocês se lembrarem do planejamento, é uma ação. “O que eu vou fazer? O que eu quero atingir?” “Vou trabalhar respeito, valores... vou pensar o que quero atingir... ao pensar e ir escrevendo o plano, a gente vê o que quer mudar, tá certo? A situação-problema todo mundo construiu, não é? Nas áreas acadêmico/escolar, pessoal/social e vocacional profissional. Eu coloquei esse... poderia ser relacionados às questões pedagógicas: quais as dificuldades dos alunos de modo geral? Como eu falei para vocês, a gente não separa “Ah, eu vou trabalhar com os alunos só o acadêmico/escolar. A gente não separa, trabalha com o aluno como um todo, em sua totalidade, mas para a gente, enquanto orientador, é necessário saber. (Excerto, Diário de Campo, 18/04/20008)

O diálogo na devolução é importante para se rever as trajetórias de pensamento/ação que foram percorridas para a formulação das respostas. Mas há, pelo menos, dois caminhos que o diálogo pode tomar na devolução: o diálogo bifásico que não admite alterações no instrumento de avaliação e o diálogo colaborativo que corrobora a possibilidade de melhoria da resposta que expande a aprendizagem. A professora Eliz dialogou com cada estudante via registro escrito nas avaliações, comentou oralmente as questões com a turma, mas nada disso propiciou aos estudantes fazerem alterações na avaliação. O resultado não foi alterado.

Plano de Ação – montado a partir do roteiro dado pela professora e com a seguinte divisão dos grupos:

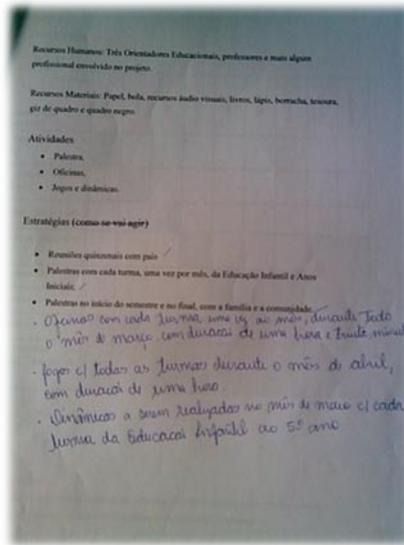


Foto 17 - Plano de Ação - Profª Eliz

<p align="center">PLANO ANUAL DE AÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL</p> <p align="center">ROTEIRO</p> <p>1. IDENTIFICAÇÃO</p> <p>1.1. Nome da Escola</p> <p>Período</p> <p>1.2. Abrangência do plano</p> <p>1.3. Responsáveis</p> <p>2. JUSTIFICATIVA (importância do plano)</p> <p>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (linhas de ação)</p> <p>4. OBJETIVO GERAL</p> <p>Exemplo: Demonstrar autonomia de resolução de problemas pessoais.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Exemplo: 1º ao 5º ano – Realizar tarefas escolares sem o auxílio dos pais ou responsáveis.</p> <p>6º ao 9º ano – Assumir responsabilidades por suas ações na escola.</p> <p>– Escolher por iniciativa própria, uma área de interesse para aprofundamento de conhecimentos.</p> <p>5. CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE</p> <p>5.1. Necessidades</p> <p>5.2. Recursos Humanos</p> <p>5.3. Recursos Materiais</p> <p>6. ESTRATÉGIAS (como se vai agir)</p> <p>7. ATIVIDADES (o que se vai fazer)</p>	<p>Grupos (dois de 3 e um de 4)</p> <p>*um projeto para a educação infantil</p> <p>*um projeto para o ensino fundamental até o 5º ano</p> <p>* um projeto para o ensino médio</p> <p>(Excerto, Diário de Campo, 18/04/2008)</p>
---	--

<p>8. CRONOGRAMA (indicação das datas, de início, de término das ações, como do número de horas a ser utilizado em cada uma delas)</p>	
<p>9. AVALIAÇÃO (proposta de instrumentos e critérios de avaliação) (Excerto, Diário de Campo, 18/04/2008)</p>	

As apresentações aconteceram nos dias 09/05 e 31/05/2008.

A cada apresentação, a professora fez comentários:

P- Gente, parabéns. Foi bem bacana. A gente vai esperar as outras apresentações, mas podíamos socializar para todos. (Excerto, Diário de Campo, 09/05/2008)

P- Alguém quer fazer alguma colocação? É interessante o plano de vocês. Bem abrangente. Valores, sexualidade e orientação educacional. Interessante que construíram em cima da realidade de vocês. [...]

P- Muito bem. Alguém quer fazer algum comentário? Ficou bem interessante, bem amplo. Trabalharam valores. [...]

P- Eu vi que vocês trouxeram foi muito importante. A gente vê quanta possibilidade e vocês se basearam na vivência de vocês. [...]

P- O plano de ação é para o ano todo. O grupo de vocês foi o que fez o melhor cronograma [referindo-se ao grupo 2]. Agora, é desmembrar o plano. Detalhar. Vi que o tema de todos os grupos foi valores. (Excerto, Diário de Campo, 31/05/2008)

Os poucos comentários escritos consideraram o conteúdo apontando quando os estudantes confundiram objetivos com atividades “Este é uma atividade e não objetivo” ou quando o texto se mostrou incompleto “A idéia necessita de ampliação”. Os critérios de graduação da pontuação não foram explicitados, mas a pontuação variou de 2,0 a 4,0. Nenhum estudante questionou a pontuação que recebeu.

Oficinas – foram apresentadas no dia 13/06/2008. A professora teceu alguns comentários orais, após as apresentações.

P- Como é importante trabalhar valores.

P- Interessante para as crianças explorarem materiais diferentes [...] vocês deram uma amostra do que fizeram no plano de ação. Uma idéia simples e a gente pode fazer tanta coisa [...] Alguém quer falar mais alguma coisa? (Excerto, Diário de Campo, 13/06/2008)

Mas não anunciou critérios de avaliação. Apenas disse

P- Esse de hoje, 2,0. (Excerto, Diário de Campo, 13/06/2008)

A devolução compreendida como o aspecto comunicacional, que coloca em comunicação as intersubjetividades, necessita passar de lugar de anúncios estáticos de resultados para se transformar no diálogo colaborativo que movimenta aprendizagens, em que professor e estudantes, “cada um deles estará sempre interpretando o que ouve e o que observa do outro” (HOFFMANN, 2001, p.114).

Prova em grupo – aconteceu no último dia de aula, 20/06/2008. O objetivo da prova era analisar e retirar as idéias principais de três textos, um por grupo, para que os estudantes apresentassem essas idéias, articulando-as com as suas, de maneira criativa.

A professora assistiu as três apresentações e dialogou com a turma a partir das conexões que fez entre as três apresentações

P- Interessante que os textos se relacionam. Vocês lembram do texto que eles colocaram: o orientador, a escola e os balões? Vocês lembram o que eles colocaram? [Referindo-se a apresentação do 1º grupo] [...] E vocês lembram dos desafios que o 2º grupo colocou? O que o OE enfrenta? Quais desafios? [...] E o último grupo? Sobre a função social da escola e o OE? (Excerto, Diário de Campo, 20/08/2008)

Não houve explicitação de critérios e todos obtiveram a pontuação máxima (2,0).

Esse aspecto do silenciamento de conformidade dos estudantes que não indagam a respeito daquilo que produzem na organização do trabalho pedagógico tem a ver com a falta de diálogo porque “o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico” (FREIRE, 2005, p. 98).

Na formação de professores a avaliação não pode ser tratada como parte do processo educativo que justifica apenas o uso institucional da avaliação, uma nota ou menção. Precisa ser considerada como o invariante da formação. Portanto, organizadora do trabalho pedagógico de professores e estudantes e promotora de aprendizagem.

Auto-avaliação – é “a capacidade das pessoas de se aperceberem de seu processo de aprendizagem e serem capazes de oferecer a si mesmas as informações necessárias para desenvolver suas aprendizagens” (MASETTO, 2003, p.154). Portanto, ela só cumpre sua função, quando os momentos de sua formulação se dão no processo. Apenas no último dia de aula, a auto-avaliação pode se tornar um decreto de constatação, imutável, por conseguinte, um anúncio que não se transformará no que Berlo (2003, p. 18-19) chama de objetivo instrumental da comunicação, quando há modificação de comportamento. No caso da avaliação, quando a aprendizagem se transforma em ferramenta para outras realizações do sujeito em situações variadas.

Na auto-avaliação, cinco estudantes expressaram suas opiniões a respeito de aspectos do profissionalismo da professora

1. Parabéns pelo dom da paciência e pela dedicação na área educacional. Sucesso
2. Nesta disciplina tive a oportunidade de me analisar como futura OE, com a teoria e prática demonstrada o tempo todo durante o semestre.
3. Eliz é um exemplo e estímulo para nós, novos orientadores. Parabéns!
4. Gostei bastante tanto da disciplina como da professora. A mesma demonstra interesse pelos alunos e competência para ensinar.
5. A professora Eliz é bastante dedicada e muito paciente é também flexível, ficando assim fácil trabalhar e expor nossas idéias. (Excerto, Diário de Campo, 20/6/2008)

O profissionalismo indicado pelos estudantes relacionou-se à atuação ética da professora expressa em sua sensibilidade relacional, respeitosa e acolhedora.

A professora desenvolveu instrumentos/procedimentos de avaliação individuais e coletivos na busca de abarcar aprendizagens múltiplas, mas falta à prática/procedimento/instrumento de avaliação articulados os usos social e institucional.

3.5.2.7 As práticas exitosas e suas contradições

A categoria contradição não é central nesta tese, mas é ela que pode explicar aquilo que Freire (2001b, p. 75) ensinou “que a trajetória pela qual nos fazemos conscientes está marcada pela finitude, pela inconclusão que nos caracteriza como seres históricos”, isto é, cada professor significado pelos possíveis formandos do 1º semestre de 2007, nas duas Universidades e que gentilmente se colocaram como interlocutores na 3ª Fase desta pesquisa apresentaram práticas de avaliação exitosas/contraditórias. Essa é a luta dos contrários daqueles que buscam fazer da avaliação formativa um processo comunicacional embasado em aprendizagem colaborativa.

A fonte do movimento é a contradição; as categorias devem, portanto, ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos – a luta dos contrários. “A apresentação das categorias ‘pares’ e suas relações mútuas (...) expressam a unidade de *diferenças*, de *contrários*, quer dizer, sua unidade relativa (ROSENAL e STRAKS apud FREITAS, 2001, p.81).

Entre os membros de cada par de categorias existem relações de contradição, mas tal contradição encerra uma unidade, já que uma supõe a outra e não poderia existir sem a outra, pois, juntas (em oposição e unidade), superam-se no “devir”. As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estudo por outro mais avançado.

UnB

O professor Alberto-UnB, prática exitosa/contradição

O professor Alberto desenvolveu um processo comunicacional em que o uso pedagógico e social foram de fundamental importância para a formação. O que falta para o professor tornar mais profícua a comunicação que constituiu via avaliação é a questão da devolução do dossiê e do projeto que recebe somente no último dia do semestre e os devolve no início do semestre posterior. O diálogo constituído durante a disciplina fica incompleto porque alguns estudantes podem não voltar para buscar esses instrumentos e os que buscam a devolução, nem sempre dialogarão com o professor sobre as considerações que ele registrou no dossiê e no projeto.

M. C.

[...] mas acho que houve muita prática e pouca teoria. [Grifo do professor que puxou o traço e escreveu abaixo “Precisamos conversar sobre o que você entende por ‘teoria’]. (Excerto da auto-avaliação registrada em um dossiê)

Devido à lacuna de tempo na devolução, o registro do professor pode se tornar comunicação que não completa seu trajeto emissor-receptor/receptor-emissor porque o que o professor escreveu pode não ser lido, poder ser lido e não-compreendido, pode ser lido, mas a resposta-diálogo pode ser silenciada pela ausência de proximidade, isto é, pode não transformar a aprendizagem do estudante.

A professora Amália-UnB, prática exitosa/contradição

A professora Amália, a todo o momento, ressaltava a importância de construirmos a memória do DF e chamou à responsabilidade pedagogos e demais licenciandos em registrar a História da Educação do DF. Nessa busca constante de sensibilização à formação, a professora evidenciou a importância da disciplina que ministra e fez um convite aos estudantes de se engajarem nos estudos. “A atitude de parceria e co-responsabilidade se inicia com um pacto entre alunos e professor para juntos buscarem aprendizagem.” (MASETTO, 2003, p.50)

Trabalhou o desenvolvimento de todas as aulas a partir de questionamentos de cada estudante que perguntava e chamava à participação, ela se aproximava e olhava nos olhos deles.

Quatro casos especiais de diálogo colaborativo na prática da professora Amália.

Casos 1 e 2

1. Na prova de G. que tirou 0.5, escreveu “Insuficiente, conversar”.
2. Na prova de C, que tirou 1.0, escreveu “Ausência de parágrafo; texto superficial, não terminou”.

Para estes casos, a professora procedeu chamando-os para conversar em particular. Disse-me que nos casos 2 e 3, faria uma entrevista com os estudantes para detectar melhor suas aprendizagens e daria a oportunidade de estas refazerem suas provas, durante a entrevista. As duas estudantes não quiseram. Assumiram as notas que tiraram.

Caso 3

Na prova de A., a professora não conseguiu entender a letra. Entregou a prova para ela e marcou uma data para a estudante entregar a prova digitada para ela proceder à correção.

Caso 4

Na prova de A., que tirou 1.8, a professora considerou no dia da prova que não entenderia a sua letra. Inclusive, pediu o telefone para o estudante, caso não compreendesse mesmo o que ele escreveu. A professora registrou na prova: “Oh céus! Difícil de compreender, mas compreendi. Ufa! Que volta!”. No final da prova escreveu “Foi difícil compreender a letra. Quanto ao raciocínio percebo que sua visão é crítica e problematizadora. Domingo 2/11/2007”.

Nestes casos especiais, a professora individualizou seus procedimentos de avaliação para atender os estudantes e os incitou à utilização de suas autonomias.

A professora Teca-UnB, prática exitosa/contradição

O ensaio que a professora pediu no final da disciplina foi um momento especial de construção de pensamento autônomo via avaliação. A professora criou o diálogo colaborativo, mas o momento não foi conveniente para a expressividade de todos.

UCB

A professora Eliz-UCB, prática exitosa/contradição

A professora Eliz implementou o movimento na avaliação do individual ao coletivo. Buscou criar, no final do semestre, um diálogo colaborativo, mas os critérios de avaliação precisam ser acordados com os estudantes e a pontuação deve condizer com esses critérios.

A professora, além de pedir uma avaliação, por escrito de sua prática e da disciplina, dialogou com a turma.

P- Gente, e sobre a disciplina Princípios e Métodos II? Alguém aqui termina agora? Quem se forma no final do ano? [...] Ficamos um semestre, o que vocês concluem? O que vocês perceberam nestes encontros que nós tivemos? A gente trabalhou um pouco das teorias, das vivências, das técnicas, instrumentos de trabalho, fizemos um plano de ação, conhecemos um pouco da experiência de vocês no estágio. Experiências ricas de vocês. O que acrescentou para vocês?

E- Tivemos Princípios e Métodos I e II. No I, vimos mais teoria, técnicas, histórico, enfim, aqui foi mais voltado para a prática, foi a relação da teoria e da prática, foi uma matéria reflexiva. O que mais me marcou foi a visita das OE que vieram colocar a experiência delas.

E- Para mim ficou o projeto, o plano de ação. O semestre passado, na escola, me mandaram fazer um plano de ação e eu não sabia e, agora, está mais claro.

P- Foi importante isso porque é para se pensar o que o OE faz? Ele tem que ter um plano de trabalho, um roteiro [...]

E- O ponto marcante foi a vinda das OE. Vamos sair daqui, não preparados, mas sabendo olhar a realidade para trabalhar.

E- O plano de ação foi interessante porque a gente nunca tinha feito. Foi algo novo, valeu a pena.

E- O plano de ação. Porque a gente fica muito preocupado porque a gente vê muita teoria e, quando chega o final do curso, a gente pergunta “e quando vai entrar a prática?”. Foi bastante válida a questão desses planos.

P- Isso é importante. A gente acha que nunca está pronto e nunca vai estar mesmo, mas é necessário se preparar da melhor forma para fazer algo produtivo e saber refletir sobre o que aconteceu. Se não deu certo, por que não deu? Por que não atingi meu objetivo.

E- Eu estou terminando, mas fico sempre tenebroso por que eu não fiz como eu queria, devido ao acúmulo de trabalho, falta de tempo para digitar. Não tenho computador em casa. Às vezes eu nem sei qual é o papel do orientador. [...] Será que se eu tiver à frente eu saberei o que fazer? [...] (Excerto, Diário de Campo, 20/06/2008)

Esse diálogo final provocado pela professora deu a ela a oportunidade de refletir sobre a sua prática e, provavelmente, projetar transformações para o futuro e essa ação coaduna com o processo de comunicação que se efetiva quando há “condições de maturação, é um trabalho que supõe certo caminhar juntos, na constância, na insistência, um trabalho continuado e intencional em transmitir ao outro, de fazê-lo sentir em nós” (MARCONDES FILHO, 2004, p. 100). Mas a auto-avaliação dos estudantes, provavelmente, não surtiu o mesmo efeito para eles.

A professora Osana-UCB, prática exitosa/contradição

A professora Osana, como narrou em sua entrevista, advém de trabalho com movimentos sociais. Esse é o seu forte, o trabalho na extensão. A professora tentou levar para a sala de aula a avaliação que se pratica nos movimentos sociais, em que as pessoas se comprometem com suas aprendizagens. A dinâmica em sala de aula é diferenciada porque os estudantes praticam um ritual de avaliação mais próximo do exame provavelmente por toda educação básica e quando entram na educação superior também, na maior parte das licenciaturas continuam praticando a avaliação submissa da educação bancária que Paulo Freire tanto combateu.

A professora se colocou no coletivo da turma, quando fez sua auto-avaliação ao ler seu mapeamento para a turma. Prática muito rara para os professores que avaliam os estudantes, mas geralmente não se colocam na avaliação como sujeitos do processo.

O que pode parecer permissividade em sua prática eu infiro que foi uma desconexão entre a prática social que a professora quis levar para a sala e a submissão acadêmica à qual os estudantes são submetidos que alimenta a heteronomia, o silêncio alienante perante a responsabilidade de suas aprendizagens.

Os sujeitos que constituem, em conjunto, a realidade/ambiente da sala de aula comunicam os conteúdos e a expressividade das aprendizagens. Acredito que pesquisar os processos comunicacionais da avaliação pode abrir o campo da avaliação para uma nova

possibilidade de se praticar a avaliação na educação superior de maneira propositiva para que os profissionais compreendam e vivenciem a avaliação como o invariante da formação que organiza, qualifica e dá sentido à organização do trabalho pedagógico.

O teor, a forma e o momento são aspectos indissociáveis do processo comunicacional da avaliação e é a visualização e o planejamento destes, associados às configurações subjetivas, ao acordo pedagógico e à devolução que qualificam a avaliação, isto é, que podem promover o diálogo colaborativo que conjuga os pares dialéticos objetivo/avaliação (FREITAS, 2001) aos usos pedagógico, social e institucional (HADJI, 1994) da avaliação.

O acordo pedagógico deve levar em consideração o que Villas Boas (2004, p. 55) afirma “o papel do professor é muito importante. Em nenhum momento ele deixa de ser o coordenador do trabalho pedagógico. O que muda é o papel do aluno: de simples cumpridor de tarefas, ele passa a co-responsável”. Isto significa que para ser estabelecido o processo comunicacional via avaliação, o uso institucional da avaliação deve ser consequência dos usos pedagógico e social, validados pelo acordo pedagógico embasado no par objetivo/avaliação.

Os movimentos de relação, interação, mediação, intervenção que acontecem pela avaliação são qualificados pelo profissionalismo do docente, pelo protagonismo que constitui com os estudantes, pela processualidade, que pode se dar por intermédio do diálogo colaborativo.

No caso da formação de professores é necessário que se faça presente o caráter prático-teórico que integra a consecução da vivência de práticas docentes à avaliação.

Significa que o professor, coordenador do trabalho pedagógico deve planejar sua atuação relacionando, de maneira indissociável, os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 2001) e os usos pedagógico, institucional e social (HADJI, 1994) para que os estudantes, já no momento de formação docente, compreendam que a prática docente se efetiva a partir da “relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos [...] abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento” (FREIRE, 2001b, p. 80).

4. Uma proposta e minhas considerações

Neste capítulo tenho por objetivo apresentar minha proposição sobre a avaliação na formação de pedagogos e tecer minhas considerações finais. Para isso, reafirmo algumas idéias.

Proposição – A parceria avaliação/comunicação como diálogo colaborativo na formação de professores.

Defendo a tese que a avaliação formativa como aprendizagem, que se constitui em diálogo colaborativo e não puramente preceitual, movimenta construtivamente a predisposição de professores e estudantes para a comunicação de suas aprendizagens, em que ambos se respeitam e acreditam na capacidade de desenvolvimento um do outro.

Compreendo que a parceria avaliação/comunicação envolve a relação, a interação, a mediação e a intervenção. Por isso, o processo comunicacional relativo à avaliação é um aspecto pedagógico de produção de uma mensagem que possui uma intencionalidade específica que é a aprendizagem e a trajetória dessa aprendizagem entre pessoas.

Essa parceria apresenta como objetivo máximo fornecer base para o planejamento da ação pedagógica. Nessa perspectiva, a avaliação na formação de pedagogos precisa se constituir em reflexão, instigação, em diálogo colaborativo. Aprende-se mais quanto mais: fala-se, troca-se idéias, escreve-se o que se compreende, produz-se, exerce-se a capacidade de agir sobre os objetos, quando se lida, ao mesmo tempo, com a reflexão sobre a trajetória pessoal de aprendizagem relacionada a de outros. Portanto, toda avaliação que se torna estática, isto é, artificializada em momentos pontuais que visa apenas à constatação de déficits e não de possibilidades de aprendizagem, em que não se percebe o objetivo da formação em ação, em que não se constrói critérios compartilhados de apreciação, pouco acrescenta ao desenvolvimento dos sujeitos, principalmente daqueles que estão se formando professores ou que são professores em formação.

Tratar a avaliação formativa como aprendizagem, promotora do diálogo colaborativo, é compreendê-la como espaço de comunicação que não se isola do processo pedagógico. Por seu intermédio, professores e estudantes constroem aprendizagens porque são sujeitos em relação, com maneiras de pensar diferenciadas, mas compartilhadas de modo que, como disse Niklas Luhmann (apud MARCONDES FILHO, 2004, p. 87), “que alguém nos sinalize algo, que eu perceba esse sinal e que, por fim, o entenda. [...] Entender, nesse caso, é dizer mentalmente um ‘sim’ para a frase ouvida, criando-se um elo com a frase seguinte”.

Especificamente na formação de professores, seja no curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas, a avaliação deve se alicerçar no caráter prático-teórico e pode ser desenvolvida a partir de intervenções do futuro professor na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, não somente em momentos pontuais de estágios ou projetos, mas a partir de todas as disciplinas, de maneira que os objetivos, a avaliação e os conteúdos ganhem *status* de formulação para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos estudantes em formação.

O caráter prático-teórico da avaliação, como eixo de formação do profissional crítico, é a proposta de transformar a avaliação em aprendizagem, integrando a consecução da vivência de práticas docentes em que o futuro pedagogo é colocado em contato direto com a realidade do trabalho pedagógico de relação, interação, intervenção e mediação com sujeitos de aprendizagem reais, nas escolas ou comunidades.

Ao mesmo tempo em que se fundamenta, o futuro pedagogo age na aprendizagem dele mesmo e de algum sujeito em formação. Provavelmente, ao entrar em contato com a aprendizagem do outro, haverá a possibilidade de o pedagogo encontrar-se com suas possibilidades e limitações conceituais e metodológicas o que o fará avançar na qualificação de sua docência.

Esse encontro poderá ser o promotor de transformações pedagógicas porque encontrar-se com suas limitações conceituais e as do sujeito que acompanha possibilitará a expansão de aprendizagens: sua, como pedagogo, e a do outro, os dois como sujeitos aprendentes.

Para que isso aconteça, cabe aos professores universitários saírem do isolamento de suas disciplinas e departamentos para pensarem sobre a totalidade da formação que determinada licenciatura propõe. Então, o primeiro sujeito a se transformar será o professor universitário e sua formação que precisa urgentemente reunir a docência à pesquisa.

Os professores universitários que trabalham nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas necessitam se olharem para buscar um significado comum para o trabalho pedagógico que propõem a partir das categorias que fundamentam a relação pedagógica: o profissionalismo, o protagonismo, o diálogo pedagógico, o caráter prático-teórico e processual da avaliação.

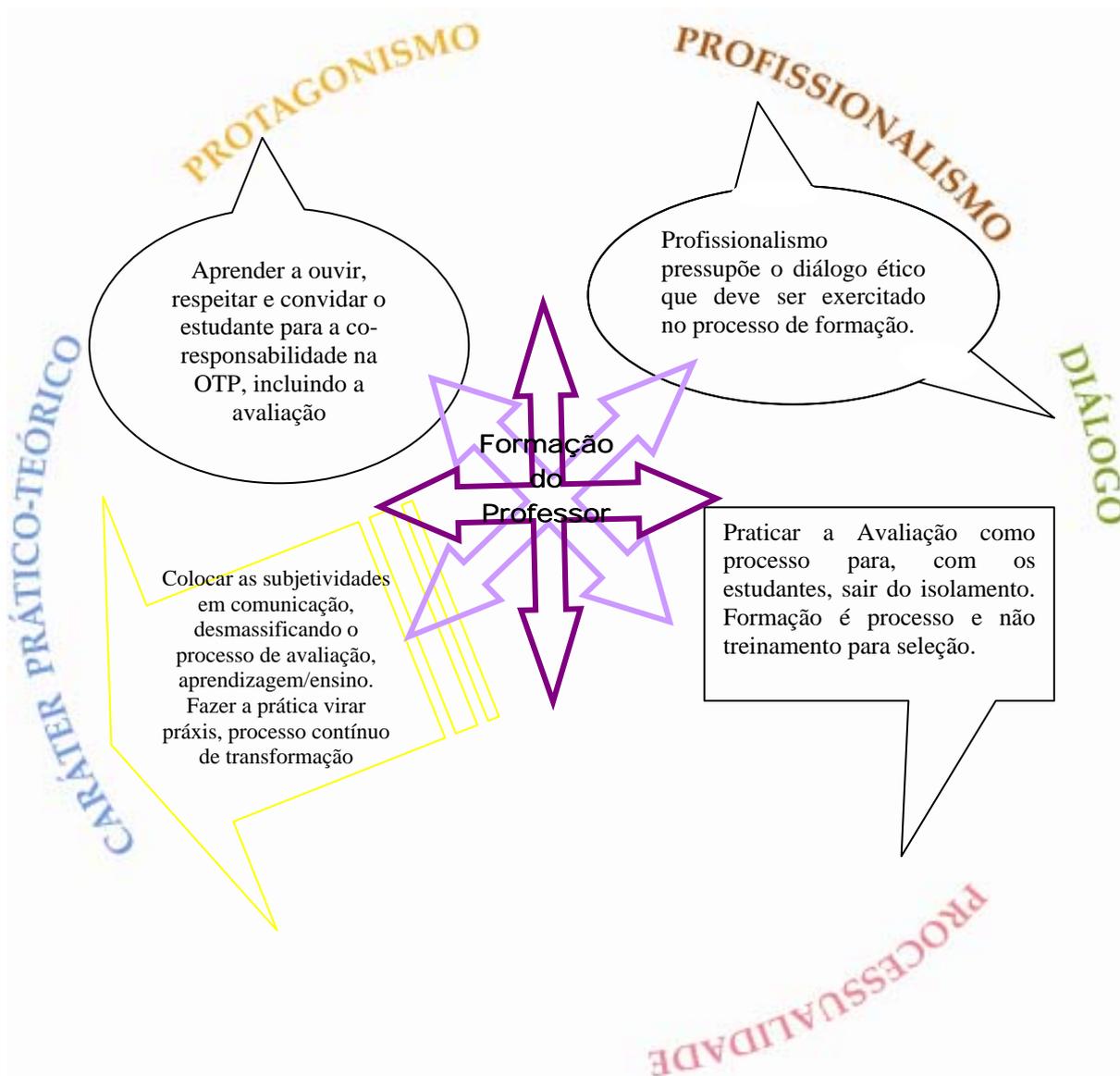


Figura 11- Desenho representacional das categorias-eixo propositivas para a formação de professores

“A pedagogia é ela mesma este conjunto de fios [...] surge quando pessoas de diferentes lugares epistemológicos, num projeto interdisciplinar ou transdisciplinar, se encontram para falar sobre o aprender e o ensinar”. (STRECK, 2001, p. 109)

O segundo sujeito a se transformar será o estudante. Este deve compreender inicialmente quais os objetivos da formação que adentrou, ser exigente e cobrar o cumprimento dos processos de formação: dias letivos, tempos de formação, qualidade docente dos professores (não basta ser doutor, mestre ou especialista. Tem que ser um profissional docente), do currículo, dos espaços físicos que são disponibilizados para a sua formação. Há a necessidade de os estudantes se colocarem como sujeitos responsáveis no processo de formação e para isso estes sujeitos precisam parar de contar pontos e créditos e analisarem o currículo de sua formação de maneira propositiva. Onde deve ser iniciado esse incitamento se não na formação de professores?

O estudante só será exigente se for dada a ele a oportunidade de vivenciar a reflexão em sua formação. Enquanto a lógica da formação for somente o desenvolvimento de conteúdos, currículo limitado e alienante, e a avaliação apenas o mecanismo de pontuação/poder/barganha/silenciamento, não se alteram as maneiras de agir/pensar dos estudantes. Por isso, o acordo pedagógico, primeiro aspecto do processo comunicacional da avaliação, é fundamental e excita esse possível novo perfil do estudante.

O estudante exigente é também responsável por sua formação e para que isso aconteça deve compreender/vivenciar/praticar a avaliação como aprendizagem, promotora do diálogo colaborativo.

Uma avaliação formativa, promotora do diálogo colaborativo tem por objetivos:

- conhecer o estudante, a maneira como cada um constrói seu processo de aprendizagem (pessoalidade).
- expressar a diversidade da turma.
- favorecer o envolvimento da historicidade dos sujeitos.
- modificar o “discurso avaliativo” do professor com relação ao estudante: anunciar/compartilhar avanços e possibilidades das aprendizagens e não somente os limites.
- ser construto ético para professores e estudantes.
- constituir-se como (re)configurações de aprendizagens em processo.
- significar o compromisso político, do direito de o educando também avaliar e se auto-avaliar. Dar-lhe autoria.

Esses objetivos em conjunto expressam, então, a avaliação formativa como aprendizagem, embasada no diálogo colaborativo: espaço/tempo de desenvolvimento humano e não apenas um momento de demonstração, de prova/comprovação de aprendizagem. É a possibilidade de os sujeitos de aprendizagem estarem, a todo o momento, produzindo reflexões e criando estratégias para resolverem as indagações e os problemas que constituem suas aprendizagens. Assim, a avaliação – práticas/procedimentos/instrumentos, necessita ser meio de produção de singularidade e de socialização de aprendizagens.

O valor da avaliação formativa como aprendizagem, voltado para a comunicação que pressupõe diálogo colaborativo, é meio de desenvolvimento humano, de anúncio de possibilidades. Portanto, de uma melhor condição de profissionalização dos professores.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa realizada para o desenvolvimento desta tese foi compreender o processo comunicacional constituído por professores dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal manifestado em práticas/ instrumentos/ procedimentos de avaliação da aprendizagem que, reconhecido pelos futuros pedagogos, influenciou construtivamente suas concepções de avaliação.

A pesquisa indicou em sua 1ª Fase que os pedagogos formados nas duas universidades pesquisadas saíram da formação com uma concepção arraigada de que a avaliação se liga à idéia de exame fato que indica que as concepções de avaliação não são discutidas na formação de professores, em todas as disciplinas.

Os seminários, tidos como procedimento/instrumento de avaliação, necessitam de maior investigação porque a avaliação por seu intermédio pode ter um forte caráter de avaliação informal, quando não são construídos e compartilhados os critérios de avaliação. Além do que, sua organização precisa levar em consideração a aprendizagem de todos, ao dar visibilidade aos temas trabalhados de maneira que os estudantes tenham acesso e leiam o material dos seminários em sua integralidade, porque, do contrário estes poderão se tornar aulas expositivas organizadas por estudantes e sem o envolvimento do(a)s demais. O que pode criar uma lacuna de leitura/reflexão/aprendizagem/desenvolvimento profissional nos estudantes em formação. Mas também os seminários, como instrumento/procedimento de avaliação, poderão se constituir em um processo avaliativo que envolva a avaliação do professor, a avaliação por colegas, a avaliação de grupo e a auto-avaliação.

A 2ª Fase desta pesquisa esboçou que nem todos os professores universitários que foram interlocutores reconhecem a importância da avaliação na constituição dos sujeitos e nem sua influência na organização do trabalho pedagógico que desenvolvem.

Nos cursos de Pedagogia pesquisados, há a necessidade de acordo pedagógico entre professores e seus pares e professores/estudantes para que a avaliação seja compreendida como formativa, promotora de aprendizagem embasada na autonomia e na colaboração. Para isso, é imprescindível que o professor convide os estudantes a se tornarem co-responsáveis pelo processo avaliativo, visto que estes estão em formação e necessitam refletir sobre critérios avaliativos com a perspectiva de vivenciarem essas idéias que compõem a avaliação formativa, os aspectos éticos e técnicos da avaliação, além de terem a oportunidade de construí-los e validá-los. Esse convite transformado em ação pode vir a suscitar nos estudantes um posicionamento profissional em que o sentido da avaliação passe a ser “seu” e não somente do professor. Nesse sentido, pode ser que o estudante compreenda e aja de maneira propositiva, via avaliação, para a constituição da

aprendizagem colaborativa. Acredito que somente com este posicionamento de professores e estudantes a avaliação se tornará aprendizagem.

Na 3ª Fase de pesquisa, constatei que as inter-relações entre os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 2001) e os usos pedagógico, institucional e social da avaliação (HADJI, 1994) também são desconhecidas dos professores e estudantes. Desconhecimento que, por vezes, esvazia a avaliação de seu caráter formativo.

Na maioria das turmas pesquisadas, a avaliação pareceu ser apenas negociada e não fundamentada para que os estudantes a autenticuem e as tenham como propulsora de aprendizagens, que a tenham como diálogo colaborativo. Essa indicação é preocupante porque esses profissionais se envolverão com a avaliação nos espaços sociais em que atuarão e, possivelmente, suas intervenções pouco contribuirão para a melhoria da implementação da avaliação nos espaços escolares e não-escolares dos quais farão ou fazem parte.

De todas as asserções que construí para desenvolver a tese, apenas uma, a letra “c”, se mostrou inalcançável de ser revelada. As demais se mostraram efetivas durante o desenvolvimento da pesquisa:

a) compreendo a avaliação como aprendizagem porque por meio dela creio que tanto estudantes como professores têm a oportunidade de aprender.

O professor que demonstrou compreender o papel da avaliação na constituição dos sujeitos a desenvolveu a partir do caráter prático-teórico e do diálogo colaborativo, motivo que sensibilizou os estudantes para a necessidade de formação continuada e para a atenção aos processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Os momentos em que os estudantes tiveram oportunidade de alterar suas respostas, dialogar com os professores e com os colegas, tornaram a avaliação como diálogo colaborativo.

b) considero que os procedimentos e todos os instrumentos de avaliação são meios⁵⁴ de comunicação, formais e informais. Porém, nem todos promovem o diálogo colaborativo entre aqueles inseridos no processo como meio para a melhoria da aprendizagem.

As avaliações informais que se ligaram à participação não foram explícitas em nenhuma sala de aula observada. Alguns procedimentos de avaliação dos professores, como correções de provas ou textos, serviram apenas para indicar avanços ou falhas de compreensão dos estudantes. Não houve a processualidade como um re-olhar das

⁵⁴ Aquilo que permite a realização de algo.

produções construídas, como possibilidade de ampliação e de melhoria da compreensão daquilo que se aprende.

c) a forma como a avaliação é encaminhada influencia de maneira construtiva ou não a constituição da identidade do sujeito.

Essa asserção só pode ser confirmada com uma pesquisa longitudinal que acompanhe alguns sujeitos em formação.

d) os sentidos dados à avaliação tanto pelo professor quanto pelos os alunos podem limitar ou ampliar a predisposição do sujeito para aprender.

Ficou evidente que nas salas onde os estudantes não autenticaram o processo comunicacional via avaliação, esta foi promotora apenas da preocupação com o seu uso institucional da avaliação, isto é, com a garantia de uma menção ou nota satisfatória para o prosseguimento da formação.

Esse fato foi evidenciado na falta de leitura para a participação nas aulas, nas faltas, nos atrasos, nas saídas mais cedo e também na busca dos estudantes em apresentar os trabalhos pedidos à maneira dos professores. Para responder a satisfação destes e não a do sujeito em formação.

Na aula em que o trabalho pedagógico do professor colocou a avaliação como construtora do processo de aprendizagem, os estudantes tomaram a avaliação para si e pareceram se envolver reflexivamente, experimentando o caráter prático-teórico da avaliação.

e) as configurações subjetivas do professor influenciam sua prática e o processo comunicacional gerado a partir da avaliação da aprendizagem que coordena.

A pesquisa revelou que a formação do professor, formador de professores, é fundamental para a sua atuação, isto é, aqueles que atuam no curso de Pedagogia e que já trabalharam na educação básica ou aqueles que são também pedagogos podem contribuir para a constituição de um espaço relacional que proporciona confiança, cordialidade e diálogo colaborativo.

É de fundamental importância que se dê maior atenção, por meio de outras pesquisas, ao processo comunicacional constituído entre professores e estudantes via avaliação: a configuração subjetiva, o acordo pedagógico, o momento, a forma, o teor e a devolução. Porque são estes aspectos que podem revelar a intenção do diálogo instituído por professores e estudantes via parceria avaliação/comunicação assim como pode promover a aprendizagem colaborativa e uma melhor compreensão da organização do trabalho pedagógico.

A análise do processo comunicacional constituído entre professores e estudantes integrantes da 3ª Fase da pesquisa, via avaliação, indicou que: a configuração subjetiva da sala de aula é a qualificadora do processo comunicacional e incorpora a avaliação formal e informal; o acordo pedagógico pode fazer nascer nos estudantes o desejo de serem co-responsáveis pela avaliação; o momento constitui parte importante do trabalho pedagógico do estudante e advém do diálogo constituído a partir da prática de cada professor; a forma designa o tipo de diálogo constituído via avaliação - se bifásico ou se colaborativo; o teor significa a possibilidade de expressão dos estudantes disponibilizada pela coordenação do professor; a devolução necessita ser explorada para que o acordo pedagógico, o momento, a forma e o teor sejam revalidados e redimensionados.

Como recomendação, considero ser necessário que se crie uma cultura de avaliação nos cursos de formação de Pedagogia do DF, isto é, é preciso que a epistemologia da avaliação seja discutida e refletida na formação de professores nas universidades. Urge, por conseguinte, que as práticas dos formadores sejam coerentes com seus discursos e, acima de tudo, que haja nos departamentos das faculdades o diálogo para que seja criada uma identidade avaliativa da instituição. Isto não significa criar uma uniformidade na avaliação, mas criar o espaço ético de formulação de critérios e de fundamentação epistemológica para que todos os envolvidos se sintam partícipes da avaliação e a faça contributiva para a formação de professores.

Quando em formação, se o futuro professor conseguir discutir, investigar, vivenciar e compreender o sentido que a avaliação escolar pode tomar na constituição do sujeito, passará a intervir com respeito na construção de conhecimento dos estudantes que com ele trabalham. Muitas vezes, os processos vividos durante a educação básica criam no futuro profissional valores e concepções difíceis de serem transformadas com três ou quatro anos de graduação. Mas creio que, se o futuro pedagogo tiver a possibilidade de vivenciar uma avaliação formativa voltada para o diálogo colaborativo, poderá ter uma visão e uma atuação preponderantes nos processos avaliativos em que estiver engajado porque terá condições de analisar e intervir neles, respaldado por uma visão ético-histórico-cultural e pelos conhecimentos pedagógicos-científicos que construiu durante sua graduação.

As avaliações praticadas nas salas de aula da educação superior precisam se tornar tema de reflexão nos espaços pedagógicos internos dos docentes das universidades para chegar às salas de aula de maneira mais crítica, ética e construtiva porque a avaliação é o invariante da formação.

Referencial

- AMADO, Luiz Antônio S. *A auto-avaliação no ensino superior e a produção social de subjetividades: o resgate do homem que calculava*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- ANATASIOU, Lea das Graças C.; ALVES, Leonir P. Estratégias de ensinagem. **in** ANATASIOU, Lea das Graças C.; ALVES, Leonir P. (org) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6ª ed. Joinville, SC: UNIVALLE, 2006.
- BANNEL, Ralph Ings. *Habermas & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 164 p. (Pensadores & Educação)
- BARLOW, Michel. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2006. 176 p. 23 cm.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 3ª ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERLO, David K. *O processo de comunicação: introdução à teoria e à prática*. 10ª Ed. Tradução Jorge Arnaldo Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BITTENCOURT, Neide A. *Avaliação Formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo-USP, 2001.
- BLUMER, Hebert. A massa, o público e a opinião pública. **in** COHN, Gagriel. (org). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1971. p. 177-186.
- BOA VIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. **in** GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM, 2002. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)> Acessado em 14 abr 2008.
- BOLZAN, Dóris. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002. 176 p.
- BONNIOL, Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BORDENAVE, Juan E. Dias. *O que é comunicação*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1982.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 13ª ed. Companhia das Letras, 2006.
- BRASIL. *LDB: Lei das Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira – Lei 9394 de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1997.
- BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 2 jul. 2006.

BROILO, Cecília Luíza; PEDROSO, Maísa B.; FRAGA, Evanilda de A. T. Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. *in* CUNHA, Maria Isabel (org). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: JUNQUEIRA & MARIM Editores, 2006.

CASTELLO, Luís A. e MÁRISCO, Cláudia T. Tradução de Ingrid Muller Xavier. *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARLINI, Alda Luiza et al; SCARPATO, Marta (org). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Editora Avêcamp, 2004. (Coordenação didática na prática)

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Isabel Maria da (org). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Marina M. R. *Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf>> Acessado em 28/8/2007.

D'ÁVILA, Denise G. *Avaliação da aprendizagem na representação dos professores-estudantes do curso de Pedagogia convênio da Universidade Federal de Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO – SÉCULO XXI.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús, DOMINGOS, Tânia Regina E. *Cadernos de Antropologia da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores)

FRANÇA, Vera Regina V. Representações, mediações e práticas comunicativas. *in* PEREIRA, Miguel; GOMES, Renato C; FIGUEIREDO, Vera Lúcia F. (orgs) *Comunicação, representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

_____. *Paradigmas da Comunicação: conhecer o quê? Ciberlegenda*, nº 5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/vera1.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª Ed. São Paulo. Cortez & Moraes, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b

_____. *Educação e Mudança*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a. Coleção Educação e Comunicação v. 1

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, SP: Editora Olho d'água, 2001b.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões de nossa época; v. 23)

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da pergunta*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 2002 (Coleção Educação e comunicação)

FREITAS, Luiz. C. A internalização da exclusão in *Educação e Sociedade*, v. 23 nº 80, setembro/2002, p. 301-327. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 ago 2003.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

_____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

GADOTTI, Moacir. *Comunicação Docente*. São Paulo: Editora Loyola, 1975.

GARCÍA, Leonor M. e MÉNDEZ, Juan M. A. La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, número 337 (2005), pp. 51-70. Disponível em <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re337/re337_04.pdf> Acesso em 05 jan 2008.

GARRIDO, Selma P., ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção docência em Formação)

GEERTZ Clifford. *A interpretação das Culturas*. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, RJ: ZAHAR Editores S.A., 1978.

GOMES, Wilson. Princípios da poética (com ênfase na poética do cinema). in PEREIRA, Miguel; GOMES, Renato C; FIGUEIREDO, Vera Lúcia F. (orgs) *Comunicação, representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. in TACCA, Maria Carmem V. R. (org). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. *Pesquisa qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. in SIMÃO, Livia Mathias e MARTÍNEZ, Albertina M. (orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-social*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. Revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

_____. La investigación cualitativa en Psicología: algunas cuestiones actuales. *Revista de Psicología*. ISSN: 1728-504. Ano VI, nº 2, nov. 2003b.

_____. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Personalidad, comunicación y desarrollo*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GURGEL, Carmesina R. *Referências para avaliação da aprendizagem: perspectiva de formação docente*. Tese de doutorado. – Universidade Federal do Ceará, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Tradução Lúcia Aragão; revisão Daniel Camarinha da Silva. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2002. 111 p.; 21 cm (Colégio Brasil, 4)

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADJI, Charles. *A Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. *A avaliação, as regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.

_____. *A Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 20ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. revisada, 2003.

_____. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 140 p.

HOUSE, Ernest R. Três perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política e cultural. *in Revista de Educación*, número 286, Madrid, 1988, p.5-34.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloisa. *Gestão Educacional: uma gestão paradigmática*. São Paulo: Vozes, 2007. (Vol. 1 – Série Cadernos de Gestão)

LÜDKE, Menga. *Avaliando uma escola de 1º grau*. Publicação Série Idéias, n. 8. São Paulo FDE, 1998. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p.94-105_c.pdf> Acesso em 12 jan 2008

MARCONDES FILHO, Ciro. *Até que ponto de fato, nos comunicamos?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2004 – (Questões fundamentais da comunicação; 4/ coordenação Valdir José de Castro)

MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando? *in* HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C; FRANÇA, Vera V. (org). 3ª ed. *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.

_____. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. *in* HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C; FRANÇA, Vera V. *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *in* MASETTO, Marcos Tarciso (org). *Docência na universidade*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Práxis)

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, Sandra Maria de. *Concepções e práticas avaliativas de professores e alunos de Pedagogia: um estudo de uma faculdade privada do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2004.

MÉNDEZ, Juan. M. A. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. **in** GONZÁLEZ REY, Fernando L (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MOTA, Carlos R. *Avaliação e Formação docente – O uso do porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do curso PIE/FE/UnB: avanços e retrocessos em busca da avaliação formativa*. Dissertação de mestrado, FE-UnB, 2004.

MUNIZ, C. A. *Linguagem e Educação Matemática*. Curso de Pedagogia para Professores em exercício no início de escolarização – PIE/FE /UnB, Brasília: SEEDF, 2001. (Módulo I)

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. **in** NÓVOA, António (org) *Vida de professores*. Porto, Portugal: Editora Porto. 2000.

OLLIVIER, Bruno. *Comunicar para ensinar*. Traducción: Maria Valeria Battista. Buenos Aires, Argentina: EDICIAL S. A, 1999. 313 p.

PERUZZOLO, Adair Caetano. *A comunicação como encontro*. Bauru, SP: Educs, 2006. 370 p. (Coleção Verbum)

PERRENOUD, Philippe. *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991a. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html> Acessado em: 10 ago 2007

_____. *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe*. Toute interaction ne contribue pas à la regulation des apprentissages, 1991b. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_02.html> Acessado em 14 mai 2008

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Portugal: Editora Porto, 1995.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

ROMANOWSKI, Joana P. Aprender: uma ação interativa. **in** VEIGA, Ilma P. A. (org). *Lições de Didática*. Campinas Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RIOUX, J. P. *A Revolução industrial: 1780 – 1880*. São Paulo: Pioneira, 1975. 216p.

SAUL, Ana M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Ana Maria de L. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno*. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo-USP, 2005.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do Professor*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 2001.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. **in** SPINK, Mary Jane (org) et al. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 2000.

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

TACCA, Maria Carmen V. R. *Ensinar e Aprender: análise de processos de significação na relação professor X aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia – UnB, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação, dezembro de 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília*. Habilitação em Orientação Educação e Habilitação em Gestão Educacional. Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Ciências da Educação e Humanidades. Disponível em: <http://www.ucb.br>. Acesso em: 3 nov. 2006.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3)

VEIGA, Ilma P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. **in** VEIGA, Ilma P. A.(org). *Técnica de ensino: Por que não?* 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia Maria G de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. **in** VEIGA, Ilma P. A., CASTANHO, Maria Eugênia L. M.(orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

VEIGA, Ilma P. A., ARAÚJO, José Carlos S., KAPUZIIAK, Célia. Campinas, SP: Papirus, 2005. *Docência: uma construção ético-profissional* (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

VIANNA, Heraldo M. *Testes em Educação*. 2ª ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976. (Biblioteca psicologia e educação)

VILLAS BOAS, Benigna M. de F *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. *Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores?* Anais do IXX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 2006. CD-ROM.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. **In** VEIGA, Ilma P. A. (org). *Lições de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico)

APÊNDICES

Apêndice 1
Questionários da 1ª Fase – UnB e UCB

Questionário da 1ª Fase- UnB



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação-UnB
 Programa de Pós-graduação 1º/2007

Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
 Carmyra Oliveira Batista

1. Identificação

Nome _____
 _____ semestre () Matutino () Vespertino () Noturno
 Idade _____
 Sexo _____
 Naturalidade _____

2. Sobre avaliação:

A. Escreva os três procedimentos/instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores durante o Curso de Pedagogia:

1º _____
 2º _____
 3º _____

B. Comunicação significa *tornar comum (pertencente a todos); fazer saber*. Dos procedimentos/instrumentos de avaliação citados no item A, qual deles você considera o meio mais adequado para comunicar a sua aprendizagem? (Justifique a resposta)

Observação: Se você não considera nenhum dos meios citados como o adequado para comunicar sua aprendizagem, escreva sua opção aqui e justifique sua escolha:

C. Utilize o espaço abaixo para escrever o que você entende por **avaliação da aprendizagem**:

D. Escreva os nomes do(a)s professor(a)s do Curso de Pedagogia com os/as quais você vivenciou/vivencia uma avaliação que o(a) estimulou/estimula a comunicar sua aprendizagem.

Observação: os nomes dos professores não serão citados na pesquisa

Nome do(a) Professor(a)/ Disciplina	Como constituiu a avaliação	Por que essa avaliação foi importante para você?

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário, de instrumentos de complemento de frases e de entrevistas utilizados no período de 24 de março a 7 de julho de 2007, em caráter gratuito, a professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data

Nome completo, n^o da identidade e data

Questionário da 1ª Fase- UCB

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação –UnB
 Programa de Pós-graduação 1º/2007

Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
 Carmyra Oliveira Batista

1. Identificação

Nome _____

_____ semestre

Idade _____

Sexo _____

Naturalidade _____

2. Sobre avaliação:

A. Escreva os três procedimentos/instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores durante o Curso de Pedagogia:

1º _____

2º _____

3º _____

B. Comunicação significa *tornar comum (pertencente a todos); fazer saber*. Dos procedimentos/instrumentos de avaliação citados no item A, qual deles você considera o meio mais adequado para comunicar a sua aprendizagem? (Justifique a resposta)

Observação: Se você não considera nenhum dos meios citados como o adequado para comunicar sua aprendizagem, escreva sua opção aqui e justifique sua escolha:

C. Utilize o espaço abaixo para escrever o que você entende por **avaliação da aprendizagem**:

D. Escreva os nomes do(a)s professor(a)s do Curso de Pedagogia com os/as quais você vivenciou/vivencia uma avaliação que o(a) estimulou/estimula a comunicar sua aprendizagem.

Observação: os nomes dos professores não serão citados na pesquisa

Nome do(a) Professor(a)/ Disciplina	Como constituiu a avaliação	Por que essa avaliação foi importante para você?

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário, no período de 20 a 30 de junho de 2007, em caráter gratuito, à professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data

Nome completo, n^o da identidade e data

Apêndice 2

Ficha perfil UnB e UCB



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação –UnB
Programa de Pós-graduação 1º/2007

Olá colega,

Peço a sua colaboração no preenchimento dos dados abaixo para que eu possa levantar o perfil dos formandos de Pedagogia do 1º semestre de 2007, dado essencial para a pesquisa que desenvolvo na Pós-graduação (doutorado) da UnB, na área de concentração – Desenvolvimento Profissional Docente – (DPD)

Nome:

Você é formando do 1º Semestre de 2007? () SIM () NÃO

Você exerce algum trabalho remunerado atualmente? () SIM () NÃO
Em caso afirmativo, qual?

Cite um momento do curso de Pedagogia que foi importante para você.

Em breves palavras, por que você escolheu o curso de Pedagogia?

Quando concluir o curso, você pretende lecionar? () SIM () NÃO
Justifique.

Apêndice 3

Comunicado dos resultados da 1ª Fase de pesquisa UnB e UCB.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

Avaliação e comunicação
em cursos de Pedagogia
do Distrito Federal

Carmyra Oliveira Batista

Orientadora:
Profª Drª **Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Resultado da 1ª Fase de pesquisa-UCB que se encerrou em 26/05/2007

Olá colegas formandos,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender os processos comunicacionais constituídos por professores dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal manifestados em práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem que, reconhecidos pelos estudantes-formandos, influenciaram construtivamente suas concepções de avaliação.

A pesquisa consta de três Fases:

1ª Fase: com os formandos do 1º semestre de 2007, para significar com eles os professores da Pedagogia que influenciaram construtivamente suas concepções de avaliação.

2ª Fase: entrevista com os professores significados pelos estudantes – margem mínima de 10% de significação. Aqui na UnB 10% = 7 estudantes. Portanto, nesse resultado parcial, entrevistarei sete professores da Pedagogia UnB.

3ª Fase: observarei as aulas de alguns desses professores durante todo o 2º semestre de 2007.

Pretendo defender minha tese no segundo semestre de 2008.

Quero agradecer sua participação em minha 1ª Fase de pesquisa e desejar felicidades na conclusão de graduação para todas e todos.

Como afirmei anteriormente, nenhum nome será citado. Nem o dos estudantes e nem dos professores.

[]s Carmyra

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação**

**Avaliação e comunicação
em cursos de Pedagogia
do Distrito Federal**

Carmyra Oliveira Batista

Orientadora:
Profª Drª **Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Resultado da 1ª Fase de pesquisa-UCB que se encerrou em 5/07/2007

Olá colegas formandos,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender os processos comunicacionais constituídos por professores dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal manifestados em práticas/instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem que, reconhecidos pelos estudantes-formandos, influenciaram construtivamente suas concepções de avaliação.

A pesquisa consta de três Fases:

1ª Fase: com os formandos do 1º semestre de 2007, para significar com eles os professores da Pedagogia que influenciaram construtivamente suas concepções de avaliação.

2ª Fase: entrevista com os professores significados pelos estudantes – margem mínima de 10% de significação. Aqui na UCB 10% = 2 estudantes. Portanto, nesse resultado parcial, entrevistarei oito professores da Pedagogia UCB.

3ª Fase: observarei as aulas de alguns desses professores durante todo o 1º semestre de 2008.

Pretendo defender minha tese no segundo semestre de 2008.

Quero agradecer a participação dos vinte formandos e formandas que solidariamente enriqueceram minha 1ª Fase de pesquisa e desejar felicidades na conclusão de graduação para todas e todos.

Como afirmei anteriormente, nenhum nome será citado. Nem o dos estudantes e nem dos professores.

[]s Carmyra

Apêndice 4

Questionários abertos para os estudantes da 3ª Fase



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação -UnB
Programa de Pós-graduação 2º/2007

Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
Carmyra Oliveira Batista

A- Sobre você

Nome _____

Idade _____

Sexo _____

Turno Diurno () Noturno ()

Semestre _____

Curso Pedagogia () Outro _____

B- Sobre o processo avaliativo da disciplina Educação Matemática 1

Você está concluindo esta disciplina. O professor implementou três procedimentos/instrumentos de avaliação: Dossiê; criação de um jogo matemático e um projeto de atendimento a um “ser matemático”. Peço que você registre sua percepção sobre cada um deles.

C- Pensando em sua formação

Com sua vivência/experiência, você considera que esses procedimentos/instrumentos foram adequados para comunicar suas aprendizagens? (Justifique)

D- Sobre possibilidades e outras reflexões

Se quiser, deixe no verso outros comentários acerca do assunto.

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário aplicado no dia de 10 de dezembro de 2007, em caráter gratuito, a professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Nome completo, n° da identidade e data



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação -UnB
Programa de Pós-graduação 2º/2007

Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
Carmyra Oliveira Batista

A- Sobre você

Nome _____

Idade _____

Sexo _____

Turno Diurno () Noturno ()

Semestre _____

Curso Pedagogia () Outro _____

B- Sobre o processo avaliativo da disciplina Psicologia Social.

Você está concluindo esta disciplina. A professora implementou quatro procedimentos/instrumentos de avaliação: Estudo Dirigido, Prova em dupla, Seminário e Ensaio. Peço que você registre sua percepção sobre cada um deles.

C- Pensando em sua formação

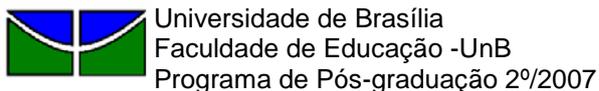
Com sua vivência/experiência, você considera que esses procedimentos/instrumentos foram adequados para comunicar suas aprendizagens? (Justifique)

D- Sobre possibilidades e outras reflexões

Se quiser, deixe no verso outros comentários acerca do assunto.

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário aplicado no dia de 11 de dezembro de 2007, em caráter gratuito, à professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Nome completo, n° da identidade e data



Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
Carmyra Oliveira Batista

A- Sobre você

Nome _____

Idade _____

Sexo _____

Turno Diurno () Noturno ()

Semestre _____

Curso Pedagogia () Outro _____

B- Sobre o processo avaliativo da disciplina História da Educação Brasileira

Você está concluindo esta disciplina. A professora implementou quatro procedimentos/instrumentos de avaliação: Prova, Seminário, Círculo do Livro, Artigo. Peço que você registre sua percepção sobre cada um deles.

C- Pensando em sua formação

Com sua vivência/experiência, você considera que esses procedimentos/instrumentos foram adequados para comunicar suas aprendizagens? (Justifique)

D- Sobre possibilidades e outras reflexões

Se quiser, deixe no verso outros comentários acerca do assunto.

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário aplicado no dia de 11 de dezembro de 2007, em caráter gratuito, à professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Nome completo, n° da identidade e data



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação -UnB
Programa de Pós-graduação 1º/2008

Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
Carmyra Oliveira Batista

E- Sobre você

Nome _____

Idade _____

Sexo _____

Semestre _____

Curso Pedagogia () Gestão () Orientação Educacional

F- Sobre o processo avaliativo da disciplina Planejamento e Política Educacional

Você está concluindo esta disciplina. A professora anunciou no plano de ensino os seguintes procedimentos/instrumentos de avaliação.

Avaliação – 1ª nota: 1 (um) trabalho individual, valendo 6 (seis) pontos. Um trabalho em grupo, valendo 4 (quatro) pontos.

Avaliação – 2ª nota: 01 (um) trabalho individual, valendo 4 (quatro) pontos; 01 (um) trabalho em grupo: desenvolvimento do projeto, valendo 4 (quatro) pontos; Auto-avaliação, valendo 2 (dois) pontos.

Porém, o procedimento/instrumento utilizado para a constituição da 1ª nota foi o mapeamento para a autonotação e para 2ª nota, o planejamento feito e apresentado em grupo. Peço que você registre sua percepção sobre esses procedimentos/instrumentos de avaliação:

G- Pensando em sua formação

Com sua vivência/experiência, você considera que esses procedimentos/instrumentos foram adequados para comunicar suas aprendizagens? (Justifique)

H- Sobre possibilidades e outras reflexões

Se quiser, deixe no verso outros comentários acerca do assunto.

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário aplicado no dia de 18 de junho de 2008, em caráter gratuito, à professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação -UnB
Programa de Pós-graduação 1º/2008

Caro(a) colega,

Desenvolvo uma pesquisa que tem por objetivo compreender como a comunicação é constituída entre professores e estudantes por meio da avaliação da aprendizagem nos *Cursos de Pedagogia das Universidades do Distrito Federal*. Por isso, conto com a sua colaboração ao responder às questões que seguem.

Desde já agradeço,
Carmyra Oliveira Batista

E- Sobre você

Nome _____

Idade _____

Sexo _____

Semestre _____

Curso Pedagogia () Gestão () Orientação Educacional

F- Sobre o processo avaliativo da disciplina Princípios e Métodos da Orientação Educacional.

Você está concluindo esta disciplina. A professora anunciou no plano de ensino os procedimentos/instrumentos de avaliação:

1ª Avaliação subjetiva individual, com consulta- 2 pontos

Elaboração de um plano de ação coletivo e de um projeto de pesquisa em ação, utilizando recursos e técnicas variadas - **4 pontos**

2ª Avaliação subjetiva individual - 2 pontos

Também serão considerados na avaliação final os aspectos abaixo relacionados:

Pontualidade, assiduidade, participação nas atividades e debates, interesse em buscar novos conhecimentos, capacidade de análise e síntese, ao utilizar o referencial teórico apresentado ao longo do curso; organização e estruturação coerente dos trabalhos acadêmicos.

Auto-avaliação - 2 pontos

Porém, os procedimentos/instrumentos utilizados foram: prova individual, com questões descritivas, valendo 2 pontos; elaboração e apresentação de um Plano de Ação, valendo 4 pontos; Oficinas valendo 2 pontos; prova em grupo, valendo 2 pontos e a auto-avaliação. Peça que você registre sua percepção sobre cada um deles.

G- Pensando em sua formação

Com sua vivência/experiência, você considera que esses procedimentos/instrumentos foram adequados para comunicar suas aprendizagens? (Justifique)

H- Sobre possibilidades e outras reflexões

Se quiser, deixe no verso outros comentários acerca do assunto.

Autorizo e cedo os direitos de utilização dos dados construídos a partir de questionário aplicado no dia de 20 de junho de 2008, em caráter gratuito, à professora Carmyra Oliveira Batista, para a realização de pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem em cursos de Pedagogia, para ser usada integralmente ou em partes, sem citação de meu nome, sempre referindo-se à fonte e condições originais da obtenção dos dados, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Apêndice 5

Folha de apresentação dos Diários de Campo

Prezado(a) professor(a) _____ ,

Este material significa meu Diário de Campo, registro de minhas observações de suas aulas no decorrer do ___º semestre de 200__.

Tentei captar todo o andamento das aulas, os diálogos e, principalmente, os fatos relacionados à avaliação da aprendizagem. Portanto, **NR** significa minhas notas reflexivas, momentos do registro em que já me permiti fazer inferências.

Entrego esse diário dia ___/___/2008 para a sua ciência e apreciação. Se nada houver para mudar, solicito que me devolva, assim que possível, com o seu “de acordo” datado e assinado.

Se for de sua conveniência algum acréscimo ou melhor explicitação de algum fato, peço que me comunique pelo telefone 9981 3240 para marcarmos um encontro para realizarmos os possíveis ajustes.

Peço também que você indique neste campo como deseja ser denominada em minha tese _____

Cordialmente,

Carmyra Oliveira Batista
Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Nome do(a) professor(a)

Brasília, _____ de 200__.

ANEXOS

ANEXO 1

Projeto acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UnB

Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia

**Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Dezembro 2002**

Introdução

O atual currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, no diurno, entrou em vigor no 2º/88 após longo processo de reformulação e tendo como mérito principal a introdução da formação no magistério para o ensino fundamental. Em 1994, entrou em funcionamento o Curso noturno de Pedagogia, oferecendo uma única habilitação em magistério para o início de escolarização, aprovado em 1997 nas instâncias superiores da UnB.

Com a Resolução 219/96 do CEPE que determinou que os créditos em disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total, os docentes da FE reunidos em plenária decidiram proceder a uma “reformulação profunda” do Curso em vez dos ajustes na contabilidade dos créditos tal como estabelecido pelo CEPE.

Ponderou-se naquele momento que uma revisão ampla se justificava também em função das exigências postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) em matéria de formação de profissionais da educação, bem como dos parâmetros curriculares adotados para o ensino básico e das diretrizes curriculares em fase de elaboração para os cursos de graduação conforme Edital do MEC, além das metas fixadas no Plano Nacional de Educação que tramitava no Congresso Nacional.

O atual processo de reformulação curricular teve início em abril de 1997 com inúmeros encontros nos quais as habilitações e as áreas temáticas existentes na FE foram se apresentando, cada uma com sua dinâmica e história própria, recompondo assim o quadro geral das atividades e propostas de ensino de graduação na Faculdade. Uma vez delineado este quadro de referência empírico, constituiu-se grupos de trabalho para subsidiar a Câmara Setorial de Graduação para responder, dentro de um quadro de referência teórico-filosófico, a certas questões básicas, entre as quais:

- Que objetivos o Curso de Pedagogia persegue hoje?
- As atuais habilitações devem permanecer como base de organização da formação?
- O que significa a base docente na formação do pedagogo?
- Que demandas e inovações devem ser contempladas ao repensar o Curso de Pedagogia na atual conjuntura?

No decorrer do processo coletivo de reflexão e debates, seja em plenárias de toda a comunidade da FE, seja nos grupos organizados por áreas temáticas, seja nos departamentos ou em eventos especialmente dedicados à discussão da problemática da formação profissional no campo da educação, forma várias as ocasiões e os formatos utilizados para alimentar a discussão e a construção de um projeto de formação, inclusive com a participação de membros do Conselho Nacional de Educação, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação nas universidades públicas brasileiras. O processo interno à FE sempre esteve associado ao movimento em nível nacional, acompanhado em particular a evolução das Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Especialistas do MEC.

Após inúmeras idas e voltas que permitiram, entre outros objetivos, uma avaliação interna da formação em curso na área de Pedagogia, uma visão crítica da função social da educação na sociedade moderna e uma redefinição do papel das universidades públicas como agências formadoras, chegou-se a um consenso sobre determinados aspectos. Este documento representa o que foi institucionalmente possível considerar como proposta comum uma vez sistematizadas as diversas contribuições.

Se, por um lado, o processo foi demorado até chegarmos como comunidade de aprendizagem a idealizar nosso futuro como instância de formação de formadores, difícil é pensar que a construção e o caminhar da democracia seja diferente. Considera-se que a vontade de mudar venceu a inércia e que chegou a hora de ousar se comprometer com um projeto consistente de formação inicial do profissional em educação em lugar de uma simples reformulação curricular.

Partindo de uma visão crítica sobre as ambigüidades que acompanham a história do Curso de Pedagogia desde sua criação no Brasil até os dias de hoje, faz-se necessário esclarecer, neste momento, que o Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino profissional a atuação como professor. Pretende o Curso formar também o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica, ancorada na contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação. No nosso entendimento, o Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Sem querer formar nem um generalista nem um especialista, o Curso visa formar um educador capaz de inserir sua intervenção profissional no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes.

Convém esclarecer igualmente que o novo Curso de Pedagogia, aqui delineado, tem como destinos possíveis entre ficar um mero documento ao qual se faz referência esporadicamente ou ser um impulso renovado na comunidade acadêmica da FE rumo ao cumprimento de sua missão. Esta precisa não somente se apropriar da intencionalidade do seu projeto de formação mas também se comprometer com a sua implantação, dando-lhe sentido e vida própria conforme a consciência do empreendimento em questão.

1. Análise do currículo vigente

Entre a decisão de abrir cursos noturnos de licenciaturas na UnB em 1993 e a efetiva implantação da licenciatura em Pedagogia em 1994, abriu-se um espaço na Faculdade de Educação para examinar as questões ligadas à formação de um aluno trabalhador que superasse as limitações observadas no currículo vigente no diurno. Pretendia-se colocar o estudante diretamente no campo profissional da educação desde o início de sua formação e propiciar uma maior integração teoria/prática além de reforçar o preparo para o magistério no início da escolarização.

A partir dos resultados de uma avaliação externa em 1997, o grupo que se constituiu inicialmente para analisar o currículo em vigor na FE destacou vários aspectos que seriam objeto do repensar da formação dispensada no Curso de pedagogia. Ficou patente que o primeiro aspecto a ser revisto seria a necessidade de passar a considerar a formação inicial num só curso, sem distinção entre os turnos diurno e noturno.

Isto posto, procedeu-se a examinar ambos os currículos cujas características enumeradas a seguir foram detectadas:

- proposta centrada na concepção de formação geral e disciplinar, no início, seguida da oferta de conteúdos específicos conforme a habilitação escolhida, sem articular apropriadamente prática e teoria;
- dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica da teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
- o corte epistemológico na formação geral baseava-se nas ciências humanas e sociais aplicadas à educação e na formação específica, justificando-se assim a existência de habilitações;
- a formação de especialistas acontecia divorciada da formação docente contribuindo para a insuficiente formação dos especialistas, uma vez desprovida da fundamental base docente, além de contribuir para a manutenção da divisão social do trabalho na prática docente e na vida escolar;

- o conceito de formação não levava em consideração a complexidade e multidimensionalidade dessa formação, com suas exigências multidisciplinares e multirreferenciadas, deixando na sombra dimensões inelimináveis;
- os estágios supervisionados, realizados apenas no final do Curso, antes davam cumprimento a exigências formais e legais mais do que propiciavam um autêntico conhecimento e vivência da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico;
- as habilitações restringiam o campo de atuação profissional às instituições escolares, exatamente numa época em que a sociedade do conhecimento põe a “educabilidade” e a educação permanente como uma exigência para toda a qualquer organização.

2. Justificativa para a Mudança

Sabendo que as demandas de formação profissional sempre tentam responder a configurações que tiveram origem nas mudanças nas relações sociais, especialmente as encontradas no mundo do trabalho, os docentes da FE, seja em pequenos grupos como em plenárias, sentiram a necessidade de ir além do mero remendo das falhas detectadas. É com base na compreensão de eu cada etapa de desenvolvimento sócio-econômico gera projetos de sociedade e visões do homem conforme as ideologias e as posições políticas que torna-se necessário explicitar estas posições e dar visibilidade às suas intencionalidades para chegar a construir os consensos possíveis. Foi justamente neste momento do processo de reformulação curricular que se evidenciou os rumos da mudança a ser encaminhada junto com os motivos que os justificam, apresentados aqui em torno de alguns tópicos intimamente relacionados.

2.1. A sociedade e o mundo do trabalho

A crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais advinda da globalização da economia provocou uma reestruturação do mundo de trabalho em escala planetária. Ao passar de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica que atingiu todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, o sistema produtivo alterou a relação entre educação e trabalho. Assim passou a exigir que não somente se amplie a base do conhecimento do trabalhador mas que ele viesse a possuir habilidades cognitivas, comportamentais e tecnológicas diferentes das exigidas pelos modos de fazer vigentes na era do fordismo/taylorismo.

Em decorrência dos novos modelos de organização e gestão do trabalho, as exigências que estes impõem à organização do trabalho e seus diferentes atores explicam a demanda de um novo tipo de educação e de pedagogia.

2.2. A nova relação com o saber na sociedade do conhecimento

O futuro dos sistemas de educação e da formação deve necessariamente se apoiar numa análise da mutação recente da relação com o saber em função da quantidade e da velocidade dos saberes produzidos e da capacidade de renová-los. Pela primeira vez no curso do desenvolvimento da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa ao iniciar sua vida profissional se tornará obsoleta bem antes de chegar no final de sua carreira.

Acoplada a esta constatação está a nova natureza do trabalho que faz com que trabalhar significa cada vez mais aprender, compartilhar saberes e produzir conhecimentos, pelo menos nos setores formais da economia. As tecnologias da comunicação e da informação ampliaram consideravelmente e alteraram muitas funções cognitivas humanas além do uso que tinha sido feita da memória, da instrução, da percepção, do raciocínio, etc. Com isso, informações e conhecimentos podem ser produzidos e compartilhados entre um grande número de indivíduos, aumentando assim o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos e modificando profundamente a noção de tempo e espaço na educação e na formação, sobretudo introduzindo o conceito de comunidade de aprendizagem em rede.

2.3. Concepção de formação

Assumindo que os processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem mais que de ensino, decorre que o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva.

Desta forma, tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação. O essencial da mudança aqui apontada reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos.

A segunda reforma envolve o reconhecimento do aprendizado. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino poderiam ter como nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando, como foram adquiridas. Ao organizar a comunicação entre empregadores, indivíduos, espaços e recursos de aprendizado de todas as ordens, as universidades como agências formadoras estariam desempenhando um novo papel na emergente economia do conhecimento onde a moeda o próprio conhecimento.

Torna-se claro que a ênfase até recentemente sobre o ensino e a difusão do conhecimento está se deslocando para o ato de aprender, pensar e criar autônoma e coletivamente. Os profissionais da educação, conseqüentemente, são chamados a ter como centro de sua atividade profissional o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes, a mediação relacional e simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagem.

Com a clareza quanto à natureza das mudanças em curso, justifica-se que a comunidade da FE tenha feito opções para uma “reformulação profunda” do Curso de Pedagogia e chegado a propor um novo Projeto, resultante de sua tomada de consciência do que lhe exigem os tempos e a sua responsabilidade daí decorrente.

3. Definição das opções teórico-metodológicas

Uma proposta de formação requer a explicitação de sua intencionalidade e de seus pressupostos como condição prévia para a formulação do currículo. Entende-se que uma proposta curricular é a articulação de elementos filosóficos, teóricos, metodológicos e outros referentes a um Projeto de Formação. Este, por sua vez, acontece num contexto institucional e sócio-histórico determinado e envolve pessoas e grupos específicos, em ambientes organizacionais singulares e diferenciados. Essa diversidade de elementos caracteriza a complexidade do processo formativo.

O processo de formação, entretanto, por maiores que sejam seus desafios e sua complexidade, não pode ser diminuído em sua dimensão educativa, reduzindo-se a um processo de instrução. Este último pode se contentar com a aquisição de saberes (dimensão que remete ao domínio teórico de conceitos) ou de saber fazer (dimensão que remete ao domínio das diferentes metodologias e técnicas). Uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se. Da mesma forma que deve visar a desenvolver nas pessoas, grupos e organizações a capacidade de saber situar-se social e historicamente.

Não se trata apenas de formatar indivíduos ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas de ajudar a formar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos e autônomos, contribuindo para desenvolver os comportamentos profissionais (técnicos, científicos e filosóficos), sociais e políticos e afetivos e espirituais (relativos à vida pessoal e íntima).

Na busca de um referencial que daria o suporte teórico e metodológico ao projeto de formação inicial no Curso de Pedagogia, o pensamento complexo elaborado por Edgar Morin aparece como uma alternativa entre as mais sólidas e abrangentes que têm sido propostas. Nele encontram-se elucidações para as grandes questões postas ao homem contemporâneo, situando-o na sua

filiação à espécie e às formas de organização social, articulando esta num contexto de mutações tecnológicas e descobertas científicas que atualizam o processo de hominização.

As perspectivas abertas pela teoria da complexidade nos permitem, de uma vez, vislumbrar novos rumos para a nossa ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve. De fato, a reforma do pensamento, inclusive o científico, que represente o paradigma da complexidade vem dar novo sentido ao humanismo que uma visão truncada das coisas havia ofuscado, recolocando o futuro da humanidade como tarefa profundamente política.

Na tentativa de superar a ordem epistemológica da simplificação, a complexidade seja ela abordada pela via antropológica, psicológica, sociológica, ética, política ou histórica, revela os níveis mais importantes em que o ser humano encontra o seu modo de estar no mundo, esclarecendo que estes níveis são como diferentes faces de um mesmo fenômeno; o fenômeno humano. Para ser possível compreender a complexidade humana, admite-se todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sócio-político. Cada vez que se tenta reduzir a complexidade humana a um destes níveis, não se faz jus à complexidade e, por conseguinte, não se contempla o ser humano total. Todos os “ismos” presentes na linguagem científica atestam a disjunção, o isolamento, a separação, a dicotomização e o dualismo como referência absoluta.

No momento em que surge a necessidade de explicitar as bases que vêm sustentar o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, é bom lembrar a advertência de Morin quando diz que a ligação entre a cultura humanista e a cultura científica consiste numa reforma, não programática, mas paradigmática que desafia nossa aptidão em organizar o conhecimento, ao que ele complementa sugerindo que “a reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino.”

É oportuno, então, afirmar que a Pedagogia, em função de sua dimensão essencialmente interativa e dialógica, confirma a centralidade do ser humano, fazendo dele a razão e o sentido da atividade educativa. A educabilidade do ser humano que constitui o fundamento da identidade da Pedagogia como campo científico, se insere no contexto da cultura, vista como meio ou como maneira de viver e interpretar a vida, como civilização ao mesmo tempo em que é vista como horizonte, um vir a ser, especialmente um horizonte para a condição humana.

Introduz-se, neste caso, um novo conceito de cultura escolar/ acadêmica que não se satisfaz em reproduzir saberes, comportamentos e finalidades com uma origem anterior e exterior, mas uma cultura que será criativa e poética. Portanto, não pode nem deve haver um saber em educação metodologicamente homogêneo. A educação sendo, por natureza, um processo instável e multidimensional, é compelida a acolher a complexidade e a lembrar que a revisão crítica e periódica do conceito de educação torna-se vital de forma a estar assentado sempre num paradigma aferidor de sua identidade e definidor de opções, valores e finalidades. Desta forma, poderá se desenvolver uma autêntica Pedagogia da complexidade capaz de dar abrigo à multiplicidade de referências existentes.

A Pedagogia enraizada no pensamento complexo procura exprimir a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas enquanto postura metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, enquanto “atitude que distingue, recolhe, aprofunda e promove, de acordo com a própria complexidade do real concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projetos e modelos”. Ao mesmo tempo que define um estatuto epistemológico e praxiológico para a Pedagogia, o paradigma da complexidade aponta para a afirmação da identidade e da emancipação das ciências pedagógicas e da educação.

Retomando algumas das idéias básicas apresentadas acima, destaca-se a necessidade:

- recolocar os seres humanos individualmente e coletivamente no centro do processo formativo, inserindo este dentro de um processo civilizatório mais amplo e fundamentado tanto no caráter inacabado do vir a ser humano quanto na sutura epistemológica entre os planos biológicos e culturais;
- recuperar um fato irremediável que, como espécie, fazemos parte de um único e imenso ecossistema hoje ameaçado, na sua globalidade, revertendo, assim, a falsa idéia de que espécie humana teria se libertado em definitivo da natureza;
- reconhecer os vínculos com a historicidade, resgatando o processo evolutivo da condição humana prestes a descobrir as possibilidades cognitivas e comunicativas que a

tecnologia faz surgir, levando-nos a considerar que a humanidade é um projeto, e nos faz sempre recontextualizar a cultura, a civilização e a ecologia humana numa perspectiva aberta a novas determinações;

- redefinir e reinterpretar as necessidades, em termos de organização social, de sistemas políticos e de condições para uma vida plena e democrática com a necessária reconciliação entre o local e o planetário, entre o universal e o singular dentro de uma mesma esfera humana;
- considerar que estas tarefas propõem uma nova agenda para a educação e implicam uma outra metodologia para a práxis pedagógico/acadêmica baseada no diálogo, na aproximação, na busca coletiva de verdades, na temporalidade, na tolerância complementada com a aceitação sem medo da contradição, da incerteza, da indeterminação, do imprevisível, do relativo e do provisório e acreditar que o caminho se faz caminhando, de preferência juntos.

4. Proposta curricular e seus componentes

Coerente com as opções teóricas e metodológicas explicitadas anteriormente, esta proposta pretende dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional do pedagogo e por isso, oferece ao futuro profissional as oportunidades e meios para a progressiva estruturação da sua identidade que ele deverá continuar elaborando e remodelando no decorrer do Curso e depois ao longo de sua carreira. Ao mesmo tempo é importante explicitar os princípios que vêm banalizar politicamente o trabalho conjunto tal como definidos a seguir.

4.1. Princípios

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. Esta atuação deve, complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. Isto significa que o Curso assume compromisso com a **Democracia**, ou seja:

1. respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, sob quaisquer de suas formas;
2. preocupação com a promoção da igualdade de condições de acesso à educação e à cultura bem como a garantia do respeito e permanência nos estabelecimentos/organizações que as promovem;
3. liberdade de expressão;
4. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e tolerância com as diferenças;
5. liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber;
6. gestão democrática;
7. permanente articulação com a comunidade e em especial com as agências empregadoras e as redes de aprendizagem.

Significa igualmente ver a **Educação** como um processo que:

1. é continuado e interdisciplinar;
2. valoriza a experiência escolar e extra-escolar dos formandos e a vinculação da vida com o trabalho e a alegria;
3. preserva a qualidade das ações acadêmicas e a indissociabilidade entre os momentos da extensão, da pesquisa e do ensino;
4. incentiva o espírito científico e o pensamento reflexivo e a consideração concomitante e indissociável da dimensão afetiva, entendida como tal a intuição, as emoções, o cuidado com a própria corporeidade;

5. tem presente uma formação cultural que articula organicamente o presente com o passado e o futuro, respeitando nos aprendizes as contribuições culturais e étnicas próprias e que propicia as condições para ultrapassá-las quando assim o solicitar o projeto social emancipatório.

Finalmente, o **Curso de Pedagogia** será estruturado de maneira que propicie:

1. preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel socio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma.
2. concepção de um programa de formação que, partindo de uma visão de educação permanente, estipule os componentes básicos da formação inicial e continuada;
3. articulação do ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superando assim, a dicotomia graduação/pós-graduação;
4. ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem;
5. formação de um profissional autônomo, capaz de se re-educar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica;
6. estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada (escolarizadas e não escolarizadas);
7. atenção prioritária às necessidades da população brasileira e, por isso, consideração particular com o estudo da realidade sócio-econômica e cultural do país com destaque às populações carentes e marginalizadas.

4.2. Objetivos

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência.
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos.
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais.
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de auto-educação e de formação continuada.

4.3. Organização da proposta curricular

Partindo do pressuposto que o currículo é algo aberto e em movimento, que privilegia tanto o processo para definir diferentes percursos quanto os resultados a serem alcançados, a presente proposta curricular deve ser vista como uma rede com um número pré-fixado de nós essenciais que, por sua vez, constituem pontos de referência e de conexão para um sem número de possibilidades e alternativas para ampliar e diversificar as trajetórias de sujeitos aprendizes na sua formação profissional.

Vista como uma teia com contornos bem definidos, por ser um dispositivo de formação na vida de pessoas concretas em fase de definição na vida profissional, a proposta curricular permite inicialmente a transição de uma fase de vida para outra, enriquecendo e dando sentido à escolha para a carreira de pedagogo. À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho educativo em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio.

Tendo claro o ponto de partida e o ponto de chegada, fica mais fácil traçar percursos que autorizam e valorizam necessidades individuais, mesmo que realizadas com outros. Daí o caráter de flexibilidade inerente a esta visão de formação, garantidos também padrões mínimos institucionalmente definidos.

Antes de apresentar o conteúdo propriamente dito do currículo, convém destacar alguns elementos que manifestam o consenso sobre o qual está assentada.

1. O currículo do Curso de Pedagogia será único para os turnos diurno e noturno.
2. A duração do Curso será de 4 anos, podendo ser por tempo maior respeitando as condições de vida e de trabalho dos formandos e os imperativos sócio-institucionais.
3. A formação docente constitui a base da formação profissional.
4. A formação básica poderá ser complementada com uma área de aprofundamento de escolha do formando.
5. O ingresso do Curso será um pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho.
6. A alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho deverá caracterizar o processo formativo.
7. O início e o final do Curso representam momentos muito especiais no percurso acadêmico do futuro profissional e devem ser considerados com uma dinâmica própria.
8. Os estágios supervisionados serão redimensionados pela realização de projetos variados ao longo do Curso, culminando com o trabalho final, percurso durante o qual está contemplada a prática de ensino prevista em lei.
9. A formação inicial será complementada com um programa orgânico de formação continuada que ofereça alternativas institucionalizadas e permanentes de formação do profissional em exercício.

4.4. O fluxo curricular e sua dinâmica

Na apresentação do Curso de Pedagogia insiste-se sobre o termo *fluxo* para enfatizar o conceito de fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador, em prevalência sobre o termo *grade*, que conota um certo aprisionamento espaço-temporal. O encadeamento dos estudos não pode ser subentendido como uma cadeia que confine, espacialmente, a temporalidade de uma práxis formativa.

4.4.1. A Pedagogia como prática social

O fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados *estudos*, que talvez pudessem também ser denominados de *áreas*. A terminologia escolhida visa acentuar a natureza antes aberta que restrita dos campos de estudo. No fundo, caracteriza-se a busca de um equilíbrio, de um ponto ótimo entre a obrigatoriedade e a total liberdade, tendo-se presente, por um lado, que o currículo se destina à formação em Pedagogia, e não em qualquer outro campo profissional. Por isso, de imediato, alguns estudos se impõem, excluindo outros. Daí que uma certa obrigatoriedade seja oportuna, inclusive para fazer distinguir-se a Pedagogia, enquanto *prática social* educativa, de todas as ciências antropológicas de cuja contribuição não prescinde, mas com as quais absolutamente não pode ser confundida. Trata-se da especificidade das *práticas sociais*. Buscou-se assegurar este mínimo, formado por componentes obrigatórios que remetem, primeiramente às Ciências Pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), em seguida às Ciências da Educação: Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar para bem encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele e, finalmente, aqueles estudos de ordem organizacional e administrativa que permitam aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micropolítico e micro-organizacional cuja dinâmica interfere diretamente nele, mas sabendo

articulá-los aos planos macro-político e macro-organizacional, considerando-se que, mais que individual, ele faz parte de um projeto institucional, de natureza coletiva.

4.4.2. A base docente

A composição do projeto de formação em três pólos bem demarcados e demarcáveis: 1) o pólo da *práxis*, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos *projetos*; 2) o pólo 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, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o pólo das *Ciências da Educação*, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para a interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). Finalmente, a *síntese*, representada pelo Trabalho Final de Curso, contribuirá para formar a “*base docente*” sobre a qual se apóia, humana, científica e tecnicamente, o Pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente.

4.4.3. Os Projetos

A obrigatoriedade considerada indispensável de um ponto de vista da formação profissional e epistemológico, por sua vez, pretende-se seja dialetizada por outros momentos. O principal deles é aquele constituído pelos *projetos* nos quais os formandos não de se integrar desde os primeiros semestres, e que vão, aos poucos, constituindo o fio condutor do que pode vir a se constituir em seu trabalho final do Curso. Consistindo os projetos em atividades orientais, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da *práxis* sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção *disciplinar* que tende a retificar-se burocraticamente.

A formação pelos *projetos* constitui, certamente, a mais importante mudança nesta proposta curricular. Mais do que uma simples “*inovação*”, uma mera atualização de velhas fórmulas combinando o *dejà vu*, o que se pretende é uma autêntica formação *prático-teórica*. E esta expressão é intencional porque calcada em pressupostos ontológicos e epistemológicos, segundo os quais a ação tem antecedência sobre a reflexão – tal como na conhecida expressão *ação-reflexão-ação* – mas que habitualmente tratamos, como reflexão-ação-reflexão, como postulando algo que se imponha a partir de um ponto de vista teórico, a teoria considerada como contemplação privilegiada das formas, verdadeiras e eternas, a partir das quais as ações devem ser informadas, para que efetivamente se possa alcançar os objetivos pretendidos. A inversão, pelo contrário, que enfatizar que o mundo humano e o mundo do fazer, é mundo se fazendo, se auto-constituindo, sendo este fazer que vai nos desafiar a elucidá-lo. Neste momento pode-se e até mesmo deve-se recorrer ao saber acumulado, às teorias já elaboradas, como ajuda a um processo de elucidação desses fenômenos, talvez novos, inéditos, talvez repetidos e repetitivos.

E é nessa dinâmica que projetos que inclusive a *pesquisa* assume sua função, os projetos sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de Curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos processos formativos nos diferentes contextos institucionais, representa igualmente a forma da própria *extensão*, entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social. Daí o papel da *pesquisa* que pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar. A pesquisa educacional pode, particularmente, assumir o caráter de pesquisa-em-ação, ou pesquisa-formação, de que temos os exemplos nos grandes pedagogos que honram nossa história, tais como Paulo Freire, Celestin Freinet, Fernando Oury e Aída Vasquez, Maria Montessori, Makarenko, Décroly, Anísio Teixeira e tantos outros. Trata-se, em tais casos, de inventar alternativas, desbravar caminhos. E registrá-los, sistematizá-los, documentá-los, difundi-los, discuti-los, num trabalho que, por sua vez, pode vir a ser objeto de estudo aprofundado, analisado à luz das Ciências da Educação, consideradas isolada ou articuladamente. Ter-se-á, nesse caso, a

pesquisa em Ciências da Educação. Tais modalidades não são excludentes, talvez sejam em boa medida inseparáveis, desde que não podemos fazer *tabula rasa* de nossos pressupostos teóricos, mas é preciso destacar seu caráter igualmente “inconfundível”, pois nisso resulta certamente a especificidade do pedagógico, na qual a efetividade da ação tem tanta importância quanto sua sistematização teórica, pondo ênfase tanto no seu valor de uso, ou sua relevância social, quanto no seu valor de troca, relevante para o intercâmbio acadêmico e científico.

De um ponto de vista operacional a formação nos projetos assume as seguintes características:

1. Os projetos ensino/pesquisa/extensão;
2. São desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo uma equipe de professores;
3. Vivenciados ao longo de oito semestres, culminam num Trabalho Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos.

O conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito das áreas temáticas vigentes na Faculdade de Educação é concebido de maneira que:

- i. permita ao estudante de Pedagogia reunir, em sua formação profissional, experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;
- ii. compreenda estudos disciplinares individuais ou em grupo, bem como outras atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos;
- iii. permita o engajamento dos graduados em Pedagogia academicamente orientado ao longo de todo o Curso;
- iv. tenha presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática,
- v. encontre, finalmente, sua culminância e síntese num Trabalho Final de Curso.

A organização do processo formativo nos projetos pode ser visualizado no Anexo II.

4.4.4 As disciplinas optativas

Acresça-se a tudo isso, a possibilidade de escolher estudos na forma de disciplinas optativas oferecidas dentro ou fora da Faculdade de Educação. Internamente à FE cabe às áreas temáticas nas quais os decentes vêm se articulando 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, e outras) oferecerem aos graduados outras opções de estudos, articulados com os *projetos* e preferentemente a partir dos desafios da prática educativa e pedagógica.

4.4.5 As oficinas de tecnologia

Um desafio complementar no novo currículo é o da formação para o pleno uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em educação. Esta formação deverá iniciar-se com uma compreensão do papel da tecnologia na evolução das sociedades para chegar a entender como ela faz parte do processo de desenvolvimento cultural no mundo moderno. Esta visão deverá permear todo o Curso e se concretizar em duas modalidades distintas: na *Oficinas de Comunicação e Tecnologia* e na vivência das tecnologias interativas on-line, resultado da incorporação de tais tecnologias ao processo de formação e de aprendizagem, tirando partido da flexibilização dos tempos e espaços propiciada pelas TIC. É uma resposta que cabe à Faculdade de Educação realizar, fiel à sua missão, formando educadores na sociedade da informação e do conhecimento. Esta formação, oferecida em Oficinas e Seminários e o mais possível vivenciada em todos os espaços curriculares, deverá ser alcançada tanto teórica quanto vivencialmente.

4.4.6 Os seminários interdisciplinares

Alem do exposto acima, Ressalta-se a importância dos *Seminários interdisciplinares*. Impõe-se à Faculdade de Educação, e a seus docentes, estimular uma efetiva formação interdisciplinar. Se a educação, ou a pedagogia, sempre precisarem de certas disciplinas, notadamente biológicas e antropossociais, precisa, contemporaneamente, articular-se com certos ramos da Engenharia, da Medicina, da Comunicação, do Design Gráfico, da Linguística, entre outras, para dar conta dos desafios e das possibilidades que as TIC trazem para a comunicação educacional, fundamental nos processos formativos mediatizados pelos discursos “scripto, áudio, vídeo e informo”, na expressão de Rocha Trindade.

4.4.7 Os estudos independentes

Em razão dos desafios e “desarranjos” que se espera venham trazer aos esquemas enrijecidos e frequentemente esclerosados que ameaçam os processos formativos, entende-se ser fundamental a existência de *estudos independentes* que facultem aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente onde tal possa se verificar. De fato, há um sem número de atividades das quais os estudantes participam, ricas de contribuição à formação, mas que passam desconhecidas pela burocracia acadêmica ou pedagógica. Registre-se, por exemplo, a participação em congressos, direção de organizações estudantis ou acadêmicas, organização de encontros de formação, monitorias, estágios diversos, estudos complementares (de que o “módulo livre” criado em 1988 na UnB foi um excelente exemplo), participação em eventos científicos no seu campo de formação, entre outros, a serem devidamente regulamentados pelas instâncias institucionais competentes.

4.4.8 O trabalho final

Dentro de um universo bastante amplo de opções, o *trabalho final* é, quanto a seu conteúdo, um momento da escolha dos formandos. Ele irá se configurando ao longo do processo formativo, notadamente através do envolvimento em projetos educacionais de natureza variada. Deverá ser momento de síntese da formação inicial, indicando ao mesmo tempo o projeto profissional do formando e suas necessidades de formação continuada.

4.4.9 Formação ampliada e formação continuada e permanente

É sobre essa base docente, que os pedagogos poderão enriquecer sua formação, numa perspectiva de formação ampliada e/ou de educação continuada permanente, segundo os ditames de sua carreira profissional e as evoluções do mercado de trabalho no campo educacional. A “formação ampliada” remete à possibilidade de, através das diferentes modalidades optativas, o docente-pedagogo complementar sua formação inicial com estudos que enfatizem certas especificações da profissão: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na FE. Registre-se que tal possibilidade depende da capacidade de a Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação conseguirem ter um quadro docente com a diversificação necessária, bem como da capacidade de trabalho interdisciplinar de seus docentes. Por outro lado, bem pode o Pedagogo fazer tais complementações posteriormente como especialização ou aperfeiçoamento em nível de pós-graduação *latu sensu*, caracterizando-se uma modalidade de formação continuada, numa perspectiva de educação permanente, além da pós-graduação *stricto sensu*. É compromisso da FE a implantação de um Programa de Educação Continuada para os profissionais da área educacional, se possível conjuntamente com os outros cursos de formação de professores na UnB.

4.5 Orientação acadêmica

A orientação acadêmica, além de seu caráter permanente, tem basicamente uma dupla dimensão: consiste num direito inegável do estudante e numa obrigação da instituição responsável pela formação. Tem ela como objetivo acompanhar individualmente cada sujeito aprendiz no seu itinerário acadêmico desde sua admissão no Curso de Pedagogia até a sua formatura. Para este

acompanhamento deve ser previsto um sistema de registro de todas as atividades realizadas (com sucesso ou não) pelo formando. A orientação vem então complementar, no âmbito institucional, o processo de avaliação, conduzido entre discentes e docentes nos vários espaços curriculares. É a forma institucionalizada de garantir que não se percam os elementos trazidos pela avaliação da aprendizagem e aproveitá-los da maneira mais contínua e sistemática, acumulando informações e utilizando-as na sequência de atividades no Curso.

Os objetivos da orientação acadêmica podem ser assim traduzidos:

1. informar os graduandos sobre a natureza dos estudos na área de formação escolhida.
2. a Pedagogia, informando-o sobre o Curso e as possibilidades que ele oferece;
3. informar os graduandos sobre a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação;
4. orientar os graduandos na escolha dos projetos, grupos de estudo ou áreas temáticas em que poderá participar;
5. orientar os graduandos na escolha das disciplinas as serem cursadas bem como de outras modalidades de formação;
6. orientar os graduandos na escolha de SUS projetos finais de curso e orientá-los na sua elaboração.

A orientação será tão mais eficaz quando conduzida por equipes constituídas por docentes com interesses em comum orientando discentes de uma mesma área temática ou com certas afinidades. Desta forma, torna-se mais fácil que a orientação sirva para subsidiar o aluno a se auto-avaliar e projetar seus planos para a continuação do seu programa de estudos. Assim, os resultados da avaliação da aprendizagem nos vários espaços e tempos curriculares serão melhor aproveitados e será possível acompanhar cada aluno individualmente, mas, ao mesmo tempo, incorporado na dinâmica global do Curso.

É tarefa da orientação detectar e prever em que momentos haverá mais necessidade de orientação, em que dosagem ela deve ser administrada e de que forma deve ocorrer. O atributo mais importante neste caso é seu caráter preventivo e antecipador na identificação de problemas e conflitos de modo a propor soluções e alternativas. Acredita-se que a dinâmica dos Projetos deve facilitar grande parte do que é aqui contemplado em termos de avaliação, vista num continuum de diagnóstico, acompanhamento, direcionamento, apoio, reforço.

A concretização da orientação acadêmica aqui sugerida supõe formas e momentos diferentes de socialização da produção, tanto discente como docente. Espaços e meios devem ser previstos para divulgar esta produção dentro e fora da FE. Não é supérfluo afirmar que à orientação acadêmica cabe também a responsabilidade de estimular a avaliação institucional, baseada na criação de condições para a formulação de novos projetos, novas ações que vêm satisfazer cada vez mais as necessidades de formação identificadas. A orientação acadêmica deve se preocupar igualmente em criar ambientes enriquecedores, integradores e mobilizadores, de intercâmbio, de troca de experiências e de interatividade nos contextos de aprendizagem.

4.6 Coordenação pedagógica do Curso

A adequada implementação do currículo requer necessariamente uma Coordenação Pedagógica diferenciada. Ao insistir-se na dimensão “pedagógica”, ressalta-se sua função precípua de implementar, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento curricular, atenta à preservação de sua filosofia e à fidelidade aos pressupostos teórico-metodológicos e políticos deste Projeto Acadêmico.

Dentro de tal perspectiva, cumprir-lhe-á:

1. supervisionar a oferta semestral dos estudos e atividades, buscando o atendimento à totalidade dos estudantes;
2. coordenar as atividades de elaboração e discussão de ementas e programas, tendo sempre a perspectiva do Curso como totalidade orgânica, sobre-pairando às fragmentações e compartimentalizações temáticas ou organizacionais;
3. promover a avaliação sistemática do desenvolvimento curricular, preservando seu caráter integrado, institucional e multidimensional;

4. mobilizar a comunidade da FE (gestores, docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) para a avaliação e aperfeiçoamento do Projeto Acadêmico).

Do ponto de vista organizativo, a Coordenação deverá ser realizada de forma colegiada e integrada. Neste sentido, deverá haver apenas **uma coordenação de Curso**, responsável pelo que acontece em todos os turnos (matutino, vespertino, noturno). Cabe à *equipe de coordenação*, em consonância com a Direção e a Comunidade da Faculdade de Educação, definir a melhor forma de sua organização interna, compartilhando responsabilidades e dividindo as ações. Entre estas cabe destacar:

- i. supervisão e coordenação das análises dos programas de estudo propostos pelos diferentes professores;
- ii. representação nos colegiados da Faculdade de Educação (Conselho e Câmaras), bem como da Universidade de Brasília (Câmara de Graduação, CEPE e outras);
- iii. articulação das ações de formação com as redes de ensino e com outras organizações empregadoras, segundo as exigências postas pelo princípio de integração prático-teórica, de sorte a assegurar a inserção progressiva dos formandos no mundo do trabalho, tendo os projetos como vetor de integração;
- iv. estabelecimento das modalidades de atendimento aos estudantes nos diferentes turnos e períodos;
- v. assistência às atividades de secretaria acadêmica do Curso;
- vi. articulação com as diferentes unidades da UnB responsáveis pela formação dos docentes (licenciaturas);
- vii. representação da FE no fóruns e instâncias de consulta, análise e/ou deliberação sobre políticas de formação docente em nível de graduação O(licenciaturas);
- viii. organização das agendas e pautas das reuniões da Câmara Setorial de Graduação da FE;
- ix. organização da lista de oferta semestral dos espaços curriculares.

Será da responsabilidade da Coordenação Pedagógica a organização de um fórum permanente de orientação, congregando representantes dos diferentes grupos ou áreas temáticas. A esse fórum competirá:

- a) acompanhar a política de orientação acadêmica, secundando-a com as definições indispensáveis;
- b) acompanhar o registro dos processos de orientação individual e coletiva dos graduandos;
- c) apoiar a Coordenação do Curso na elaboração do planejamento da orientação acadêmica, oferecendo-lhe os subsídios necessários;
- d) estabelecer os critérios para a distribuição dos estudantes por área e/ou por orientador, tendo em vista o quadro disponível de orientadores e orientados;
- e) manter a coordenação de Curso ao par dos interesses e necessidades dos orientadores para a adequada elaboração da lista de oferta semestral.

Para o melhor desempenho de suas tarefas, caberão à Coordenação de Curso as tarefas de:

- a) organizar arquivos individual dos estudantes, registrando nele o desenvolvimento acadêmico e formativo de cada um deles;
- b) elaborar e manter atualizado um manual de orientação acadêmica, contendo as informações sobre o funcionamento da Universidade, da FE e, em particular, do Curso de Pedagogia;
- c) criar e manter um banco de dados sobre a vida acadêmica dos estudantes, bem como sobre os projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos no âmbito da FE;
- d) promover eventos (encontros, oficinas ou outros) com a participação dos discentes e dos docentes, com vistas a planejar e avaliar os processos de orientação acadêmica;
- e) estimular a integração da Graduação com a Pós-Graduação nos projetos, grupos de estudo;

- f) manter o Fórum Permanente de Orientação Acadêmica.

4.7 Processo avaliativo

É parte integrante deste projeto de disposições referente aos processos avaliados. Estes processos, por sua vez, assumem pelo menos uma tríplice dimensão:

- a) avaliação dos processos de aprendizagem;
- b) avaliação do Curso no seu conjunto, privilegiando a propriedade como 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.

Assim sendo, cabe destacar que:

1. A avaliação, inseparável e inserida no ato de aprender e ensinar, deve ser vista como uma construção ao longo de todo o processo, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas. Neste sentido, quanto mais implicados os sujeitos, tanto discentes como docentes, quanto mais o processo de avaliação cumprirá sua finalidade. Assim, o envolvimento direto e constante do aprendiz, o primeiro interessado, torna-se fundamental. A auto-avaliação e sua socialização são meios particularmente interessantes sem descartar a observação-participante como mecanismo de implicação de ambos, educando e educador. Este último estará tomando cada vez mais consciência de que avaliar o desempenho dos alunos invariavelmente implica avaliar seu desempenho como docente.
2. Do mesmo modo que existem inúmeras diferenças entre os indivíduos, é possível detectar e aproveitar estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem. O reconhecimento efetivo deste pressuposto exige que sejam identificadas potencialidades e dificuldades num ponto inicial de percurso acadêmico, para levá-las em consideração no planejamento subsequente. Ao admitir as diferenças entre os indivíduos, há também necessidade de reconhecer que poderão existir itinerários individualizados na formação do profissional que devem ser considerados pelas situações de avaliação. Sendo assim, a avaliação deve assumir o imperativo de variabilidade de formas e momentos até se tornar uma ação sistemática e permanente de verificação de potencialidade e dificuldades de aprendizagem.
3. Como a maioria dos instrumentos tradicionais de avaliação tende a privilegiar dois tipos específicos de inteligência, ou seja a lingüística e a lógico-matemática, já destacadas no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação mais condizente com esta proposta curricular leva em consideração as múltiplas inteligências de todo ser humano, nas combinações, variações e expressões próprias a cada pessoa. Coerente será também a utilização de instrumentos que sejam justos para com o tipo de inteligência sendo desenvolvida e verificada e que examinam diretamente pelo desvio da linguagem e das faculdades lógico-formais. Nesta perspectiva, os aspectos emocionais, sociais e éticos terão peso ao lado dos aspectos tipicamente cognitivos, intelectuais e racionais.
4. Entendendo a avaliação como um processo contextualizado, o aproveitamento do formando deve refletir as repostas dadas por ele às situações encontradas no Curso bem como àquelas trazidas por ele de sua realidade imediata. Na medida em que se encontram e se conectam estas realidades, o futuro profissional será capaz de lidar com situações reais do mundo do trabalho de forma crítica, autônoma, afirmativa e mediadora, apropriando-se, para tanto e de forma plena, do instrumental de informações, meios e experiências propiciados pelo Curso. Sabe-se que o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta em função do número de vínculos de apoio existentes entre aquele ambiente e outros, e da comunicação pessoal entre eles. Desta forma, a avaliação facilita a interpretação do espaço de estudo com o mundo da atividade profissional de maneira que formando se aproxima cada vez mais das condições reais de vida e de trabalho e sente confiante na preparação que o Curso lhe proporcionou.

A avaliação do processo de aprendizagem se complementa com a avaliação da gestão curricular. Cabe destacar aqui o processo de orientação, de elaboração e discussão de ementas e programas, das metodologias propostas, dos resultados alcançados, inclusive da coordenação

pedagógica. É fundamental ter em mente a fidelidade aos princípios norteadores, o *projeto-intencionalidade*, e sua tradução operativa e funcional. Neste caso, avalia-se o *projeto-programa*, enquanto operacionalização do primeiro.

Entretanto, a elaboração do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia tem propiciado uma importante discussão sobre o *projeto institucional* da FE, sua missão, suas políticas, estratégias de implementação, as condições efetivas de trabalho, a nossa dinâmica interna, em especial as relações interpessoais, nossa afetividade grupal, nossa capacidade organizativa, nossa fidelidade a determinados valores (instituições num sentido profundo e originário). Daí a importância de articular o trabalho acadêmico e formativo com uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e análise institucional para acompanharmos o processo de implementação como grupo-sujeito, refletindo coletivamente sobre a práxis comum. Este processo avaliativo remete a alguns pontos nodais:

1. Acompanhamento do projeto FE como um todo, destacando seus compromissos com a formação em nível de graduação, em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*;
2. Acompanhamento, do desenvolvimento do Curso de Pedagogia como um “projeto integrador e articulador” das demais atividades, formativas, investigativas e de extensão;
3. Avaliação dos resultados alcançados no Curso ao longo de sua implementação, com especial destaque ao acompanhamento dos egressos;
4. Análise e avaliação das implicações institucionais envolvidas no processo, destacando as responsabilidades relativas:
 - a) À Faculdade de Educação em sua margem de autonomia relativa;
 - b) À Universidade de Brasília em sua função mediadora a provedora imediata de recursos, facilitadora/dificultadora dos processos gerenciais ou pedagógicos;
 - c) às políticas governamentais que, em especial no âmbito do Ministério da Educação e o da Ciência e Tecnologia reverberam impiedosamente sobre o fazer acadêmico-universitário;
 - d) ao contexto ambiental, cujas dinâmicas (cultural, política, tecnológica e econômica) repercutam sobre as necessidades de formação, notadamente econômica) repercutam sobre as necessidades de formação, notadamente a intenção com a comunidade do DF e seu entorno, com destaque ao sistema de ensino básico. (Neste particular será de maior interesse a utilização institucional de recursos como o da “árvore do conhecimento”, proposta por Michel Authier, para um acompanhamento permanente das necessidades e ofertas de formação).

4.8. Condições de implantação

A implantação e o acompanhamento do Projeto Acadêmico, juntamente com outros projetos em andamento, apontam para a necessidade de agilização dos processos decisórios internos e sobretudo, da efetiva integração do corpo docente e técnico-administrativo, rumo à construção de uma “Comunidade FE”. Entenda-se por tal, segundo a formulação de E. Enriquez, um coletivo que preza a convivência e o trabalho comum, que é capaz de conviver na diferença e na divergência, sem, entretanto, perder de vista a dimensão afetiva, o bem querer, distanciando-se de um tipo de organização transformada pura e simplesmente em arena de disputa política e ideológica. A instituição de um “educandário” requer de todos uma re-educação permanente, notadamente no campo afetivo-existencial.

Embora possa se aceitar como verdadeiro que “o caminho se faz andando”, é importante ressaltar a importância de certos requisitos para o bom desenvolvimento do Curso. Assim, além de repensar a coordenação do Curso, enfatizando-lhe o caráter pedagógico, uno e colegiado, impões-se chamar a atenção para os seguintes aspectos:

- a) Análise dos requisitos de transição dos estudantes, do atual para o novo currículo;
- b) Mobilização dos docentes para interiorização da nova filosofia de formação e da nova sistemática de trabalho;
- c) Reforma da estrutura organizacional da Faculdade de Educação para tornar mais fluida e orgânica a participação de todos, sobrepondo-se às divisões por áreas temáticas ou interesses departamentais;

- d) Avaliação e atualização quantitativa e qualitativa do quadro docente, tendo em vista as necessidades temático-disciplinares e de orientação aos discentes;
- e) Ampliação dos equipamentos e laboratórios, permitindo aos docentes, discentes e ao corpo técnico-administrativo, o efetivo acesso aos recursos tecnológicos, fundamentais para a formação de pedagogos na era da informação e do conhecimento;
- f) Adequada estruturação da Coordenação Pedagógica do Curso;
- g) Concepção e implantação de uma sistemática de avaliação curricular e institucional, incluindo as definições normativas necessárias ao funcionamento do Projeto Acadêmico como um todo.

Também faz parte da fase de implantação com os demais cursos de formação de professores (ainda denominados de licenciaturas) na UnB e outras instâncias de formação do DF e no Brasil, com especial atenção ao sistema de ensino básico e às organizações representativas e sindicais dos profissionais da educação.

BIBLIOGRAFIA

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento Gerador. Formação de Profissionais da Educação. Desafios para o século XXI. Goiânia, 1996 (mimeo).

ARDOINO, Jacques. *Éducation et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris: Guathier-Villars/UNESCO, 1980.

ARDOINO, Jacques, *Éducation et politique*. 2 ed, Paris: Anthropos, 1999.

ARDOINO, Jacques, *Psicologia da Educação na Universidade e na Empresa*. São Paulo: herder/EDUSP, 1971. (Tradução do original francês *Propos Actuels sur l'Éducation*, 4^a édition, revue et augmentée. Paris: Guathier-Villars, 1969).

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior*. Brasília, maio, 2000. (In: www.mec.gov.br/formação de professores).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior*. Brasília, abril, 2001. In: (www.mec.gov.br/cne/formação).

BRZEZINSKI, Íria. *A formação do professor para o início de escolarização*. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Arts Médicas, 1995.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

Menezes, Luis Carlos, (org). *Professores: formação e profissão*. Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados/NUÉ. 1996.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Publicações Europa-América, Lda., s/d.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 2000.

MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, Antonio. (org.). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

PENA-VEJA, Alfredo, PINIEIRO DO NASCIMENTO, Elimar (org.). *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond. 1999.

RIBEIRO, Antonio Carrilho. *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora, 1993.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil – História e identidade*.

SILVA, Waldeck Carneiro da. (org.). *Formação dos profissionais da educação*. Niteroi: EdUFF, 1998.

VEIGA, Ilma Pessoa A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ANEXO I

FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA*

	Estudos/Atividades	Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
1º Período	Antropologia e Educação	04	60		
	Perspectivas do Desenvolvimento Humano	04	60		191523
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 1 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	24	360		
2º Período	Organização da Educação Brasileira	04	60		194018
	História da Educação	04	60		191060
	Pesquisa em Educação 1	04	60		
	O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	04	60		191299
	Optativa	04	60		
	Opetativa	04	60		
	Projeto 2 (Optativo)	04	60		
	SUBTOTAL	28	420		
3º Período	Organização da Educação Brasileira	04	60	Persp. Do Desenv. Humano	191027
	Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	04	60		192406 192961 192074
	Ensino de Ciências e Tecnologia 1	04	60		192481 192937 192333
	Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	04	60	191639	
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 3 (Optativo)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		
4º Período	Educação Matemática 1	04	60		192414 192988 192082
	Sociologia da Educação	04	60		191043
	Orientação Educacional	04	60		191175
	Didática Fundamental	04	60		192015
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	Projeto 3 (Optativo)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		

	Estudos/Atividades	Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
5º Período	História da Educação Brasileira	04	60	191060	191086
	Administração das Organizações Educativas	04	60		194247
	Processo de Alfabetização	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 3 (Optativo)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		
6º Período	Políticas Públicas e Educação	04	60		194239
	Educação e Geografia	04	60		192457 192317 192953
	Orientação Vocacional/Profissional	04	60		191221 191540
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		
7º Período	Filosofia da Educação	04	60		194108
	Ensino de História, Identidade e Cidadania	04	60		192449 192317 192945
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		
8º Período	Avaliação Educacional	04	60		194409
	Projeto 5: Trabalho Final de Curso (TFC) (Obrigatório)	08	120		
	Seminário: TFC (Optativo)	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	SUBTOTAL	28	420		
TOTAL	214	3210			

O quadro acima pode ser assim resumido:

Estudos/Atividades	Modalidade	Carga Horária	Créditos	%
Disciplinas	Obrigatória	1380	92	43
Projetos	Optativa	330	22	10
	Obrigatória	300	20	60
Disciplinas em Áreas Temáticas	Optativa	660	44	21
Estudos Independentes	Optativa	360	24	11
Trabalho Final de Curso	Obrigatório	120	08	6
	Optativo	60	04	
TOTAL		3210	214	100

ANEXO 2

RELAÇÃO DOS ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVAS NO FLUXO

Primeiro Período

Oficina Vivencial
Investigação Filosófica na Educação
Prática Docente e Linguagens Corporais
Atividades Lúdicas em Início de Escolarização
Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação

Segundo Período

Fundamentos da Educação Ambiental
Antropologia das Organizações e Educação
Práticas Mediáticas na Educação

Terceiro Período

Educação e Trabalho
Cultura Organizacional
Linguagens Audiovisuais na Educação

Quarto Período

Educação de Adultos
Organização da Educação no Distrito Federal
Desafios na Formação do Educador

Quinto Período

Educação Infantil
Filosofia com Crianças
Educação Matemática 2
Avaliação Escolar

Sexto Período

Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade
Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais
Pensamento Educacional no Brasil

Sétimo Período

Ensino de Ciência e Tecnologia 2
Planejamento Educacional
Psicologia Social na Educação
Educação Ambiental e Práticas Comunitárias

Oitavo Período

Educação, Estética e Cultura
Gestão de Programas e Projetos Educativos
Seminário sobre Trabalho Final de Curso
Educação na Saúde
Oficinas de Textos Acadêmicos

ANEXO 3

RELAÇÃO DE ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVOS FORA DO FLUXO

1. Arte, Pedagogia e Cultura (MTC)
2. Criatividade e Inovação na Educação (TEF)
3. Currículo (MTC)
4. Desafios na Formação do Educador (FED)
5. Direito Educacional (PAD)
6. Economia da educação (TEF)
7. Educação a Distância (MTC)
8. Educação do Campo (MTC)
9. Educação e Linguagens Tecnológicas (MTC)
10. Educação e Movimentos Sociais (MTC)
11. Educação Hipertextual (MTC)
12. Educação Matemática 3 (MTC)
13. Educação Matemática 4 (MTC)
14. Educação / Gestão Ambiental (TEF)
15. Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem (TEF)
16. Estatística Aplicada à Administração da Educação (PAD)
17. Etnografia de Sala de Aula (MTC)
18. Filosofia da Educação II (TEF)
19. Filosofia com Crianças (TEF)
20. Financiamento da Educação (PAD)
21. Formas de Expressão da Criança de 0-6 anos (MTC)
22. Fundamentos da Arte na Educação (MTC)
23. Fundamentos da Linguagem Musical na Educação (MTC)
24. Fundamentos da Orientação Profissional do PNEE (TEF)
25. Fundamentos Multiculturais da História da Educação no Brasil (TEF)
26. Gestão de Sistemas de EAD (PAD)
27. Inconsciente e Educação (MTC)
28. Informática Aplicada à Administração da Educação (PAD)
29. Introdução à Classe Hospitalar (TEF)
30. Literatura e Educação (MTC)
31. Multiculturalismo e Currículo 1 (TEF)
32. Multiculturalismo e Currículo 2 (TEF)
33. Multiculturalismo e Ensino Religioso 1 (TEF)
34. Multiculturalismo e Ensino Religioso 2 (TEF)
35. Multiculturalismo e Subjetividade em Educação (TEF)
36. Oficina de Ensino de História (TEF)
37. Oficina de Formação do Professor Leitor (MTC)
38. Oficina de Orientação Vocacional (TEF)
39. Oficina de Textos Didáticos Escritos (MTC)
40. Oficina Temática em Psicologia da Educação (TEF)
41. Pesquisa em Administração da Educação (PAD)
42. Pesquisa em Educação 2 (FED)
43. Pesquisa em Educação 3 (FED)
44. Pesquisa em Educação a Distância (MTC)
45. Pesquisa e Prática Pedagógica em Orientação Vocacional (TEF)
46. Política Educacional Comparada (PAD)
47. Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do PNEE (TEF)
48. Seminário em Início de Escolarização (MTC)

49. Seminário: Tecnologias na Educação (MTC)
50. Socionomia Psicodrama na Educação (TEF)
51. Tecnologia e Educação (MTC)
52. Tecnologia na Educação Especial (TEF)
53. Teoria Pedagógica e Prática do Léxico Português (TEF)
54. Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 1 (TEF)
55. Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 2 (TEF)
56. Tópicos Especiais em Administração da Educação (PAD)
57. Tópicos Especiais em Avaliação Educacional (PAD)
58. Tópicos Especiais em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas (TEF)
59. Tópicos Especiais em Educação Especial (TEF)
60. Tópicos Especiais em Ensino de Ciência e Tecnologia (MTC)
61. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural (TEF)
62. Tópicos Especiais em Orientação Educacional (TEF)
63. Tópicos Especiais em Pesquisa em Administração da Educação (PAD)
64. Tópicos Especiais em Psicologia da Educação (TEF)
65. Tópicos Especiais em Política Educacional (PAD)
66. Usos de TV/Vídeo na Escola (MTC)

ANEXO 4 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM PROJETOS AO LONGO DO CURSO

Semestres	Modalidade	Créditos	Carga Horária	Conteúdos
1	Projeto 1	4	60	Orientação Acadêmica Integral (OAI)
2	Projeto 2	4	60	Grupo de Estudo e/ou Projetos de Ensino/Pesquisa/Extensão (GEPE)
3	Projeto 3	6	90	Projetos ou Sub-projetos Individualizados (PESPE)
4	Projeto 3	6	90	Idem
5	Projeto 3	6	90	Idem
6	Projeto 4	8	120	Sub-projeto Individualizado de Prática Docente (SPEPD)
7	Projeto 4	8	120	Idem
8	Projeto 5	12	180	Trabalho Final de Curso (TFC)
TOTAL		54	810	

Comentários explicativos:

- Em todos os semestres serão atribuídos créditos a atividades em projeto, considerando que os estudantes precisam prever tais atividades na composição de sua carga de trabalho acadêmico, de sorte a evitar a dispersão e facilitar o acompanhamento pelos docentes orientadores.
- No primeiro semestre acontecerá o Projeto 1, que consistirá na Orientação Acadêmica Individualizada, tendo por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da Faculdade e da Universidade e, mais especificamente, na profissão de pedagogo, tendo, em seguida, uma visão das diferentes possibilidades de engajamento acadêmico e temático.
- Nos Projetos 2 e 3 os estudantes serão acolhidos em áreas temáticas, inserindo-se nos trabalhos e estudos de grupos, passando a vivenciar projetos específicos. É, pois, fundamental que as diferentes áreas se estruturam apropriadamente, de sorte que venham a poder, de forma o mais autônoma possível, encaminhar os estudantes nas atividades previstas, assegurando-lhes a oportunidade de obter os créditos previstos. Competirá a cada área definir a orientação acadêmica dos projetos em consonância com sua especificidade.
- Registre-se que, em caso de inadaptação ou de mudança de interesse por parte do estudante, caberá à área permitir a mudança, fazendo o encaminhamento dos interessados nesse processo de mudança, acordando com a área de destino a forma de inserção do estudante no novo campo de estudo e vivência.
- É sumamente recomendável que ao iniciar o sexto semestre, ao ingressar no Projeto 4, os estudantes tenham feito sua escolha definitiva, de sorte a aprofundar-se ao máximo e encaminhar-se decididamente para o Projeto 5, que corresponde à elaboração do Trabalho Final de Curso. Ao nível quatro deverá ficar resguardado o tempo para o subprojeto individual do estudante, voltado para a *prática docente*. A orientação principal caberá à área temática onde vem trabalhando, podendo esta contar com o apoio de colegas de outra área com a qual o trabalho tenha afinidade.
- No último semestre, no Projeto 5, TFC, o graduando em Pedagogia deverá dedicar-se sobretudo à elaboração do seu Trabalho Final. Será fundamental, aqui, o contato estreito com o orientador. E, registre-se, este trabalho pode conter muito de um memorial no qual o graduando registre e analise seu próprio itinerário dentro da FE, refletindo sobre seu próprio processo formativo e delineando seu projeto profissional e dimensionado sua formação continuada.

- No processo de escolha das áreas ou projetos, requer-se igualmente uma participação efetiva dos estudantes, possivelmente sob articulação com o Centro Acadêmico. Se por parte dos professores, será importante que cada área temática relaciona seu(s) projetos(s) e o número de vagas, por parte dos estudantes será importante um levantamento das demandas, dos interesses, com ordem de prioridade, a ser encaminhada à Coordenação do curso e, com a mediação desta, encaminhada às áreas temáticas.
- Recomenda-se que as áreas temáticas vão constituindo suas *cadeias seletivas* de estudos, sob a forma de temas, de disciplinas, de oficinas ou grupos de estudo, versando sobre uma temática comum, de forma a irem evidenciando uma identidade, caracterizando uma área de formação ampliada ou de aprofundamento, que complementa a *base docente*.
- Esta área de formação ampliada, ou aprofundamento, pode ser enriquecida com os estudos feitos pelos graduandos sob a forma de espaços optativas e/ou estudos independentes, sendo importante que tais estudos garantem a adequada orientação acadêmica, especialmente no caso em que o estudante queira registrar a equivalência.

ANEXO 5

Os textos legais utilizados na elaboração deste Projeto incluem, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001):

- Parecer no CNE / CP 009/2001 de 8/5/2001
- Parecer no CNE / CP 21/2001 de 6/8/2001
- Parecer no CNE / CP 27/2001 de 2/10/2001
- Parecer no CNE / Cp 28/2001 de 2/10/2001
- Resolução CNE / CP nº 1 de 18/2/2002
- Resolução CNE / CP nº 2 de 19/2/2002

ANEXO 2

Projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UCB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

PROJETO PEDAGÓGICO

CURSO DE PEDAGOGIA

HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

HABILITAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Brasília, março de 2004

"Uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização"

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 59)

1. JUSTIFICATIVA

1.1 . Institucional

A Universidade Católica de Brasília (UCB), mantida pela União Brasileira de Educação e Cultura (UBEC), criada em 8 de agosto de 1972, é uma universidade confessional católica, tendo como missão o enunciado a seguir:

"A Missão da Universidade Católica de Brasília é atuar, solidária e efetivamente, para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber e da ação comunitária, comprometidas com a qualidade e com os valores éticos e cristãos, na busca da verdade."

Os princípios que fundam a *praxis* da UCB são:

O sentido cristão da existência humana, como valorização da vida, da dignidade humana, da busca da verdade e do transcendente, bem como do relacionamento consigo mesmo, com os outros e com Deus;

O confronto dos próprios critérios com outros critérios e itinerários culturais e religiosos, no diálogo entre fé e cultura;

A competência do ensino de nível superior, da pesquisa e da extensão como serviço prestado especialmente à juventude;

A construção da comunidade, através do testemunho solidário do convívio fraterno, co-responsável e justo;

A formação da consciência cristã e do agir concreto no âmbito social.

Estes princípios permeiam todas as atividades desenvolvidas pela UCB nos campos do Ensino, da Extensão e da Pesquisa, enquanto instituição que se difere de outras instituições, públicas e particulares, por privilegiar a formação para valores humanos, para a inter-relação pessoal e com o Transcendente.

1.2. Social

De acordo com esses princípios, o presente projeto pedagógico do curso de Pedagogia foi pensado de forma a contemplar três aspectos importantes na formação do profissional da educação:

- aspecto de formação ética - visando a formação para uma atuação ética e cidadã, capacitando-o para enfrentar os problemas do seu campo de trabalho, adotando posturas solidárias, justas e comprometidas com a valorização da pessoa humana;
- aspecto de formação humana – visando à formação do profissional da educação com vistas à sua atuação junto às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos em suas atividades cotidianas;
- aspecto de formação profissional – visando à capacitação científica e tecnológica, com alto nível de competência, para o exercício da docência, de cargos, funções e desempenho das mais variadas tarefas, tanto no âmbito escolar como fora dele.

Em 1974, o curso de Pedagogia foi um dos primeiros a ser criado, tendo em vista da sua forte identificação com os objetivos da entidade mantenedora e da própria instituição de ensino superior recém criada. A sua instalação ocorreu na cidade satélite de Taguatinga, nas dependências do Colégio Marista, enquanto os demais cursos, foram instalados no Plano Piloto, revelando, inicialmente, uma preocupação com a problemática social, por parte dos idealizadores da instituição. Tal característica mantém-se até os dias de hoje, com o curso funcionando exclusivamente em Taguatinga, tanto para o atendimento à legítima aspiração de segmentos da sociedade de menor renda ao ingressar num curso superior, como pela demanda de quadros habilitados e qualificados para as unidades da rede escolar pública e privada, existentes nas proximidades. Qual seria a fundamentação dessa significativa decisão, confirmada ao longo da existência da instituição?

O Distrito Federal tem apresentado uma das maiores taxas de crescimento demográfico do país, motivada por permanente imigração de pessoas de todos os estados, notadamente das regiões

interioranas do Nordeste e Centro Oeste, atraídas pela expansão das atividades produtivas do DF e de seu entorno, além da qualidade do atendimento de serviços básicos, como saúde e educação, para seus cidadãos.

No Distrito Federal, várias localidades vêm se destacando pelo crescimento populacional e pela proximidade geográfica à UCB: Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Núcleo Bandeirante, Guará, Santa Maria, Gama, Recanto das Emas, Riacho Fundo I e II e Brazlândia, além da própria região considerada como Entorno de Brasília. Considerando os resultados do Censo 2000 que indica que o Distrito Federal possui pouco mais de 2 milhões de habitantes, o total da população que compõe o conjunto de localidades apontadas chega a perfazer 65% de toda a população.

Segundo a CODEPLAN (1996), algumas localidades, como o Núcleo Bandeirante e Gama, chegaram a perder habitantes nos últimos anos, devido à transferência de população para outras cidades recém-criadas, que apresentaram taxas de crescimento extremamente elevadas, como Riacho Fundo, com 33,83% ao ano; Santa Maria, com 52,98% a.a. e Recanto das Emas, com 92,06% a.a.. Embora estes sejam, na verdade, núcleos populacionais ainda relativamente pequenos, tais taxas de crescimento representam uma tendência irreversível de expansão urbana no sentido do eixo Taguatinga/Ceilândia. Essa condição ratifica o acerto da decisão histórica tomada pelos que conceberam e optaram pela presença geográfica junto a esses conglomerados urbanos ainda desprovidos das condições de infra-estrutura institucional que venha a garantir os níveis desejáveis de qualidade de vida. Por tudo isso, verifica-se que a localização geográfica da UCB é a mais coerente possível com o futuro do crescimento do Distrito Federal, seja em termos de ocupação do espaço urbano, seja em termos populacionais, não se considerando, ainda, o mesmo tipo de expansão que vem se processando na região do entorno, situada ao sul, sudoeste e noroeste do Distrito Federal.

Outro fator a ser considerado neste projeto pedagógico refere-se às evidências que apontam para a certeza de que a clientela de alunos pretendentes ao curso de Pedagogia habita, em sua maioria, nessas localidades, podendo assim, acessar com facilidade o *campus* principal. O curso de Pedagogia tem, desse modo, ao longo desses anos, atendido aos objetivos da instituição, às aspirações sociais de seus candidatos e às necessidades dos sistemas de ensino local e próximos.

Mais recentemente, porém, o curso de Pedagogia vem demandando mudanças em sua concepção e formas de implementação decorrentes da intenção de formar 'pedagogos' que atendam aos princípios registrados na missão, ou seja, pessoas humanas integradas com seu tempo e lugar históricos. Um conjunto de reuniões, seminários, encontros, fóruns e debates, realizados, ao longo dos últimos anos, no curso de Pedagogia e, ainda, as discussões no nível nacional têm evidenciavam a necessidade de repensar – de modo estrutural - o curso. Parte dessas discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) anunciava um outro lugar para formação do professor das séries iniciais e da educação infantil.

Nessas condições – o Decreto nº 3276/99 de 06/12/99 - retirou do curso de Pedagogia, a condição de formação de professores e delega essa tarefa aos Institutos Superiores de Educação, vindo a ser revogado pelo Decreto nº 3554 de 07/08/00 que deu nova redação ao artigo 2º do primeiro documento, substituindo o 'exclusivamente' por 'preferencialmente' no que se refere ao local de formação dos professores para a educação básica . A reversão das condições de formação de pedagogos tende a mudar a concepção do processo de formação desse profissional que - ainda sem a devida clareza por parte dos órgãos regulamentadores - traz novos fatores ao processo de reformulação do presente projeto pedagógico. Isso porque, ao mesmo tempo em que se observa indefinição por parte desses organismos de regulação, pode-se observar uma tendência de que esse profissional venha a ocupar papéis e funções até então não ocupados por esses profissionais como gestores do processo educativo em distintas instituições, órgãos públicos, organismos não governamentais em papéis que vão além daqueles ocupados daqueles ocupados até então. Se, tradicionalmente, os pedagogos vinham ocupando além das funções de orientação e administração escolar, setores ligados ao gerenciamento de recursos humanos, atualmente vêm se tornando gestores de projetos de âmbito institucional.

Desse modo, observar-se-á que o projeto pedagógico ora reformulado, mantém as habilitações em Orientação Educacional e Gestão Educacional, sendo essa última uma proposta de atualização e revitalização da antiga habilitação em Administração Escolar. A habilitação em Magistério para as Séries Iniciais passa a ser vista como objetivo primeiro de outro curso - Normal Superior - que passa a se constituir no *locus* privilegiado de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais. Com isso, a habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas

para o Ensino Médio, por sua vez, foi extinta uma vez que, a própria Lei de Diretrizes e Bases anunciava um novo lugar – os institutos superiores de educação – que manteriam "cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental" (Art. 63).

Especificamente no caso da Universidade Católica de Brasília, a nova legislação foi cumprida com a criação em julho de 2000 de um fórum de discussão das licenciaturas – denominado Projeto Com Licença – no qual foram gestadas as primeiras idéias que vieram a constituir um outro curso - Normal Superior. Formadores dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, os docentes das distintas licenciaturas da UCB (Filosofia, Educação Física, Letras, Física, Química, Matemática, Biologia e, à época, Psicologia e o próprio curso de Pedagogia) se dispuseram a discutir o que seria necessário ao processo de formação nas séries iniciais que resultaria na melhoria da qualidade de ensino do ensino fundamental e, conseqüentemente, ensino médio como um todo. O processo de discussão sobre o Curso Normal Superior perdurou por um ano. Em 2001 foi então concluído em seus princípios, estrutura e modos de implementação, estando descrito em outro projeto pedagógico específico daquele curso.

Essas considerações iniciais são necessárias para se entender que o espaço temporal entre a proposta de mudança e a implementação dos novos lugares para a formação dos professores da educação fundamental na Universidade Católica de Brasília demandou cuidado para que não houvesse descontinuidade no processo iniciado ao final dos anos 60 com a capacitação desses docentes pelo curso de Alfabetização (licenciatura curta) e, mais tarde, somente pelo curso de Pedagogia (licenciatura plena). Os debates em torno desse tipo de problema, fartamente apontado na literatura sobre educação brasileira, dizem respeito ao processo de reformulação ora encaminhado para os quais buscamos menos uma polarização da discussão e, mais acentuadamente, a revisão de prática uma vez que todos esses eventos, tanto os internos como os externos, têm sido unânimes em sugerir um "novo perfil" para o curso de Pedagogia.

O projeto deriva, ainda, da necessidade de aperfeiçoar a *performance* do curso, apontada como insuficiente pelo relatório da "Auto-Avaliação do Curso de Pedagogia", bem como da necessidade de redefinição dos parâmetros básicos indutores da avaliação permanente do curso e dos novos perfis exigidos pelas mudanças ocorridas no mercado de trabalho e nas próprias relações sociais. A esse período de redimensionamento do curso, iniciado em fevereiro de 2000, outro conjunto de resultados da avaliação institucional apontavam índices diferenciados e favoráveis no sentido da satisfação do corpo discente e docente quanto à *performance* do curso (conhecimento e cumprimento dos objetivos, implementação e discussão da proposta, entre outros). Outro instrumento de avaliação – externa – o Exame Nacional de Cursos retrata – em parte – o empenho de que o processo de capacitação dos pedagogos da UCB venha a corresponder às expectativas dos distintos setores da sociedade com a qual interage. Desse modo, a avaliação que em 2001 apresentou um resultado 'C', alcançou em 2002 o resultado 'B' com índices bastante favoráveis uma vez que sua diferença para o nível 'A' foi de apenas 1,05%. Em 2003, o curso foi avaliado pelo referido mecanismo obtendo o resultado 'C'.

1.3. Legal

O curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília, com as habilitações plenas em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau, Administração Escolar e Orientação Educacional, foi autorizado a funcionar pelo Decreto 73.813 (DOU de 12/03/74), baseado no Parecer nº 680/74-CFE, de 06/03/74. O reconhecimento do curso se deu em 1977, pelo Parecer nº 1.200/77-CFE, de 05/05/77, referendado pelo Decreto nº 79.845 (DOU de 24/06/77).

Em 1979, teve início a licenciatura curta do Curso de Pedagogia, autorizada pelo Parecer nº 1.491/79-CFE, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 606, de 13/11/81, com base no Parecer nº 703/81-CFE. Posteriormente, pelo Parecer nº 617/86-CFE, foi autorizada a inclusão, em regime de licenciatura plena, da habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau, cujo reconhecimento se deu pela Portaria Ministerial nº 492/88.

Uma mudança em suas grades curriculares foi realizada em 1995 nas habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau, Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau, Administração Escolar e Orientação Educacional, adotando-se, a partir desse momento, a dupla habilitação: a primeira composta pelo conjunto "*Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau*" e a segunda pelo conjunto "*Administração Escolar e*

Orientação Educacional". Essas modificações, com base no Parecer nº 009/95, aprovado pela Resolução CONSUN nº 008/95, de 28/11/95, visaram atualizar o Curso de Pedagogia, em sua estrutura curricular, compatibilizando-o com as novas exigências dos sistemas de ensino e da sociedade.

Com o advento da Lei nº 9.394, de 20/12/96, tornou-se necessária uma outra modificação nas grades curriculares do Curso, com vistas ao cumprimento de novas exigências legais e de renomear algumas disciplinas. Essas modificações ocorreram com base no Parecer nº 023/97, o qual foi aprovado pela Resolução CONSUN nº 026, de 13/10/97.

A proposta de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia que deu origem a esta versão do Projeto Pedagógico foi elaborada considerando os Pareceres CNE nºs 009/01, 027/01 e 028/01, as Resoluções CNE/CP nºs ½ e 02/02, e os Decretos nºs 3.276/99 e 3.554/00. No âmbito da UCB, esta reestruturação se deu através da Resolução nº 29 de 08 de outubro de 2002. O curso possui um regime semestral, com uma carga horária total de 2840 (duas mil, oitocentas e quarenta) horas para o período noturno com 50 (cinquenta) vagas e período de integralização de 6 (seis) anos. O curso oferece duas habilitações, a saber, Gestão Educacional ou Orientação Educacional.

II. O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

2.1. Histórico da Profissão

A questão da identidade dos cursos de formação de professores, principalmente o de Pedagogia, bem como o papel das faculdades de educação tem polarizado as discussões entre os educadores brasileiros há mais de meio século. Nos anos 20 e 30, com a criação da Associação Brasileira de Educação - ABE (1924), elas se configuraram em dois movimentos que ora se contrapunham, ora se identificavam: de um lado, as "tentativas de instalação das chamadas escolas normais superiores, nos moldes da instituição francesa ou dos *teacher's college* norte-americanos" (Mendonça, 1994, p. 37) e, de outro, a defesa das verdadeiras universidades no País voltadas para a pesquisa e "os estudos desinteressados" em oposição ao caráter profissionalizante que marcou a tendência dos cursos superiores no Brasil.

O "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", publicado em 1932, expressa essa preocupação ao enfatizar a necessidade de formação universitária para todos os professores dos diferentes graus de ensino: "A tradição das hierarquias docentes (...) (mestre, professor e catedrático) é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional", sugerindo inclusive a "incorporação dos estudos do magistério às universidades" (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova *apud* Ghiraldelli, 1990, p.73).

Foi essa polarização que permeou os debates em torno dos projetos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), na década de 30, no bojo das quais foram criadas as faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras que incorporaram à estrutura dessas universidades o Instituto de Educação (S.Paulo) e a Escola de Educação (Rio de Janeiro), respectivamente. Embora ambos os projetos tivessem à sua frente dois dos ilustres escolanovistas, Fernando de Azevedo (USP) e Anísio Teixeira (UDF), evidenciam-se diferenças significativas na concepção educacional entre ambos os projetos, conforme assinala Fávero: "A função do Instituto (...) é apenas de fornecer o curso de formação pedagógica para os candidatos ao magistério secundário (USP). (...) Já no caso da UDF, a Escola de Educação tem como objetivos não só prover a formação do magistério (...) como também concorrer como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma Cultura Pedagógica Nacional" (Fávero, 1980, p. 179/192). Em que pese as divergências, havia também pontos comuns entre ambos os projetos, entre eles, na opinião de Mendonça, era o de "formar na Universidade as elites que com base na autoridade do saber iriam orientar a Nação" (*op. cit.*, p.40). Intenção essa que, segundo as análises da mesma autora, contribuiria para que o governo de Getúlio Vargas, num contexto de ditadura e repressão ideológica tomasse para si o monopólio da formação dessas elites e impusesse sua tutela sobre a Universidade (*idem, ibidem*). Assim é que em 1939, "na voragem do Estado Novo, a UDF foi extinta sumariamente" e incorporada às recém-criadas Universidade do Brasil e Faculdade Nacional de Filosofia, quando também foi instituído o chamado "padrão federal" que definia o currículo básico para todos os demais cursos de Licenciatura do País (Decreto-Lei no. 1.190, de 04.04.1939; *apud* Fávero, 1980, p.102).

O Curso de Pedagogia sofrera então a sua primeira das três regulamentações, pelas quais passou em nível nacional (1939, 1962 e 1969). Assim, pelo "padrão federal" os cursos de formação

de professores ou das licenciaturas, entre eles, o de Pedagogia, passaram a ter duração de quatro anos, ou seja, três anos de bacharelado "ao qual acrescentava-se mais um ano do chamado "curso de Didática", cujo currículo por sua vez era composto de seis disciplinas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação), obrigatórias a todos os cursos de Licenciatura em qualquer área, inclusive no de pedagógica, constituindo-se, então, o que passou a denominar-se de "esquema 3 + 1" (Chaves, 1981, p.47/48). Esse modelo será mantido por mais de 20 anos.

Por essa concepção de formação de professores, "o estudo científico da educação como idealizara Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros profissionais da educação (guardadas aqui as diferentes nuances teóricas que abrigavam o referido grupo), "ficou reduzido a uma seção de Pedagogia e outra de Didática, separadas uma da outra no interior das Faculdades de Filosofia, das quais esperava-se que "contaminasse favoravelmente as escolas superiores modificando-lhes o tradicional espírito bacharelesco" (Schwartzmann, 1979, *apud* Mendonça, *op.cit.* p.42/43). Ao invés disso, "reduziu o pedagógico à sua restrita dimensão técnico-metodológica", cujos objetivos, na opinião de Mendonça, "foram definidos a partir de uma visão corporativa e burocratizada da atividade educativa" (*op.cit.*, p. 43).

No final dos anos 40, mais precisamente em 1948, num contexto de liberdade político-ideológica que respirava o País com o fim da ditadura Vargas e da Segunda Guerra Mundial, reacende os debates em torno das questões nacionais. O projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encaminhado ao Congresso Nacional pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, faz ressurgir as bandeiras dos profissionais da Educação e, conseqüentemente, as polarizações com os donos das escolas particulares e católicas apoiados pelos setores conservadores da sociedade brasileira, que resultaram em 13 anos de debates e de tramitação do referido projeto até a sua promulgação em 1961.

Os cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Normal estiveram, nesse período, sempre no alvo do "fogo cruzado", sendo inclusive proposta a extinção de ambos. Entretanto, o relator do parecer sobre essa questão, o professor Valmir Chagas (Conselho Federal de Educação), defendera a permanência de referidos cursos, argumentando as grandes dificuldades econômicas e as disparidades regionais do País, que inviabilizavam a implantação de um projeto de tal monta a curto prazo. Prognosticou o relator que "nas regiões desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida (...) talvez antes de 1970"(Parecer 251/62, *apud* Chaves, 1981, p.49). Prevaleceram, desse modo, ambos os cursos, com algumas alterações no currículo dos cursos de licenciatura, inclusive com "esquema 3 + 1", "instituindo-se o princípio de concomitância do ensino do conteúdo e do método" (Chaves, 1981 , p.50) numa tentativa de superar tal dicotomia.

Na década de 70, no bojo das reformas institucionais que ocorreram orientadas pelos paradigmas norte-americanos (acordos MEC/USAID), o sistema educacional brasileiro passa por uma reestruturação completa em todos os níveis e graus de ensino. Em relação às universidades, foram extintas as Faculdades de Filosofia e criados os institutos básicos, responsáveis pelos cursos de bacharelado e as Faculdades de Educação, pela formação pedagógica. Foi também introduzido o regime de créditos de periodicidade semestral em substituição ao regime seriado/anual, entre outras modificações estruturais.

Como se vê, os cursos de licenciatura passam novamente por modificações curriculares, mas a mudança mais significativa dar-se-á com o curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69 do próprio Valmir Chagas, que introduz as chamadas habilitações técnicas, que formará apenas o licenciado - um especialista em educação, podendo também em princípio ser professor do ensino normal. Dentre as habilitações criadas: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, havia também a do "Magistério do II Grau". Cada instituição poderia criar e implantar outras habilitações. O curso passou a ter duração de três anos e meio a quatro anos, pelo regime semestral e uma estrutura curricular composta pelo chamado núcleo comum ou de fundamentos (Psicologia, Filosofia, História e Sociologia da Educação etc.) e uma parte específica para cada habilitação. A concepção do curso terá, por diante, uma orientação marcadamente tecnicista que negligencia o exercício da docência. O "esquema 3 + 1" de certo modo permanecerá noutros moldes e talvez com duração variável, mas a dicotomia bacharelado x formação pedagógica permanece, sendo oferecidos pelos Institutos e pelas Faculdades de Educação, respectivamente.

Os anos noventa foram marcados pelo processo de discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases que se prolongaria até dezembro de 1996, quando foi aprovada, e homologou uma série de mudanças em processo que ocorreram no sistema de ensino do país. Desde a ruptura com a

organização seriada de ensino no ensino fundamental, passando pela retomada da educação geral no ensino médio desvinculada da educação profissional, o processo de classificação das Instituições de Ensino Superior em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Superiores de Educação. Especificamente o processo de formação de professores para as séries iniciais foi motivo intenso debates e discussões **interrompidas com o Decreto e retificado em outro Decreto**. O que se nota, no entanto, é um sentido de indefinição por parte dos órgãos reguladores quanto aos processos de regulamentação do que havia sido aprovado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. até às concepções sobre um novo lugar – Instituto Superior de Educação – para a formação de professores, inclusive professores da educação infantil.

Esse também será o período da 'Pedagogia das Competências', isto é, a forma de organização do processo ensino-aprendizagem passa a ser pautado pelos princípios orientadores da concepção das competências e habilidades. Ao final desse período, nota-se um quadro que diferencia a prática das IES públicas das particulares: essas últimas com a abertura de Curso Normal Superior com vistas ao cumprimento da LDB enquanto as IES públicas, por uma clara opção pela orientação da ANFOPE (Associação Nacional de Formadores e Profissionais de Ensino) mantiveram seus cursos de Pedagogia com a habilitação de magistério para a educação infantil e séries iniciais.

2.

3. Análise do mercado de trabalho

O mercado de trabalho para o pedagogo no Distrito Federal pode ser caracterizado pela mudança de perfil demandada para seus egressos. Isto porque, se há algumas décadas tem sido caracterizado pela atuação nos estabelecimentos de ensino -quase de modo exclusivo - algumas alterações tem ocorrido em função dos seguintes fatores:

- redimensionamento da prática educativa e sua importância nas relações de trabalho;
- a emergência de uma prática pedagógica necessária ao bom funcionamento das empresas, órgãos públicos e organizações não-governamentais, entre outros *loci* de atuação.

Paralelamente a essas novas demandas, a necessidade de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, de administradores e orientadores educacionais, bem como a contínua renovação dos quadros dos professores e especialistas de educação, seja no âmbito público como no privado de atuação, caracterizariam o contexto de mudança e ampliação do mercado de trabalho para o egresso do curso de Pedagogia. No Distrito Federal, especificamente, a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9393/96 - e, mais recentemente, do Decreto 3279/99 que dispôs (ainda que vindo a ser retificado) sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, reforçaram a previsão da extinção gradativa dos cursos médios de habilitação para o magistério até o final da assim chama 'década da educação', cujo término ocorre em 2006. Ainda que a atual gestão do Ministério da Educação que teve início esse ano de 2003 tenha revogado a referida exigência, o Distrito Federal parece apresentar um quadro diferenciado no qual a formação em nível superior, inclusive para a educação infantil e anos iniciais de escolarização, se constitui em um quadro já concretizado.

No que se refere às habilitações para as quais os alunos egressos do curso de Pedagogia têm sido qualificados, observa-se que para os profissionais especializados em Administração Escolar na rede pública, o mercado tem demandado, de modo crescente, um 'gestor educacional' cuja visão mais abrangente do processo educacional vem se sobrepondo à primeira em função das condições sociais, políticas e econômicas que caracterizam o desempenho satisfatório dessa atividade. Caracterizado como 'especialista em educação', a condição para o exercício do cargo de Direção de escola da rede pública esteve durante um longo período no Distrito Federal condicionada à conclusão do curso de Pedagogia nesta habilitação especificamente, ou ainda, à conclusão do curso de Especialização em Administração Escolar. Nos estabelecimentos de ensino da rede privada de ensino, a contratação desse profissional tem sido condicionada aos critérios de formação e atuação como gestor educacional/empresarial.

Os orientadores educacionais, por sua vez, têm na rede pública de ensino a dependência da adoção de regulamentações que favoreçam o desenvolvimento dessa atividade. No entanto, os pedagogos com distintas habilitações têm desempenhado as funções de coordenadores

pedagógicos, assistentes de direção, bem como a responsabilidade de diversos setores dos estabelecimentos de ensino.

Outro campo de atuação do pedagogo que vem apresentando uma significativa demanda tem sido a prática da pesquisa em educação. Os planos de implementação de políticas públicas associadas à necessidade de uma constante avaliação por parte das instâncias financiadoras - sejam de caráter nacional ou multinacionais como Banco Mundial, entre outras - gerando a demanda por um pedagogo cuja formação seja suficientemente abrangente para realizar -satisfatoriamente - tais análises.

A caracterização do mercado de trabalho para o egresso do curso de Pedagogia, no entanto, encontra sua tendência de avanço em 'ambientes educativos' de outras instituições como empresas, órgãos públicos e, mais recentemente, junto às organizações não-governamentais (ONGs). Essa prática, até então restrita ao gerenciamento dos recursos humanos tem sido ampliada com a atuação de pedagogos junto a estas instâncias de concepção, planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos. Especificamente nesse último grupo de organizações, um conjunto de ações relacionadas à caracterização do desenvolvimento social vem ocorrendo que resultam nos conselhos tutelares, movimentos de reivindicação social como direito à terra, direito da mulher, direito da criança e do adolescente, terceira idade, entre outras questões sociais com as quais os pedagogos tendem a se envolver quando exercem suas atividades em espaços diferenciados dos estabelecimentos de ensino.

2. Considerações sobre o perfil profissional

No caso da formação do professor especialista, isso tem um papel muito importante, pois há uma idéia bastante generalizada de que algumas disciplinas ou áreas de conhecimento pouco têm a ver com as demais ou com o tratamento de questões sociais urgentes. Decorre daí, a necessidade de se repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes saberes, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Desse modo, nos cursos de formação de professores, é necessário que existam ações direcionadas para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar. Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor.

3. Perfil do egresso

Fundamentando-se na análise do mercado de trabalho, bem como nas distintas demandas dos setores da sociedade brasileira, pretende-se que ao final do processo de formação inicial, os egressos dos cursos de Pedagogia sejam capazes de atuar nos sistemas de ensino, cumprindo o disposto no Art. 13 da Lei nº 9394/96 que estabelece as incumbências dos docentes, a saber:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Espera-se, também, que os egressos do Curso de Pedagogia, habilitados em Orientação Educacional ou habilitados em Gestão Educacional sejam reconhecidos pelo domínio das seguintes competências e habilidades:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- capacidade para atuar com pessoas que têm necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

De forma específica, espera-se que os Orientadores Educacionais estejam capacitados para desenvolverem as seguintes atividades:

- Orientar o processo educacional em escolas da rede pública oficial e rede particular, atuando em creches e escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- Provocar no aluno uma tomada de consciência das suas possibilidades e limites, favorecendo sua auto-estima, elemento imprescindível ao processo ensino-aprendizagem;
- Participar na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- Orientar o processo de escolha profissional, oportunizando ao aluno o conhecimento das diferentes profissões e o mundo do trabalho, de forma que possa preparar-se para a vida em comunidade;
- Acompanhar o aluno em suas dificuldades, dando apoio ao mesmo e à sua família, encaminhando-o a outros especialistas, sempre que se fizer necessário;

- Favorecer o processo de integração Escola-Família-Comunidade;
- Coordenar, juntamente com a Direção, os Conselhos de Classe e as reuniões de pais;
- Planejar, implementar, acompanhar e avaliar atividades educativas em escolas e empresas, inclusive seleção e treinamento de pessoal;
- Participar de equipes multidisciplinares que atendem alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação aos Gestores Educacionais, espera-se que estejam capacitados para desenvolverem as seguintes atividades:

- Direção, assistência de direção, supervisão e coordenação de escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação especial;
- Gerência regional de ensino do sistema público do Distrito Federal;
- Assessoria e/ou consultoria em escolas e empresas em atividades de desenvolvimento funcional e na elaboração de projetos voltados para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços prestados pelas escolas e empresas;
- Assessoria pedagógica, inclusive para desenvolvimento de material didático;
- Assessoria pedagógica em Instituições Empresariais, desenvolvendo programas de seleção e treinamento de funcionários e gestores de empresas; bem como programas educacionais;

2. OBJETIVOS DO CURSO

2. Objetivo geral

O Curso de Pedagogia visa à formação de Orientadores e de Gestores Educacionais para atuarem em instituições de ensino de educação básica e em processos de seleção e capacitação de pessoal e elaboração de projetos educativos em empresas, desenvolvendo competências e habilidades específicas para cada habilitação, formando *profissionais conscientes da realidade brasileira, com uma base teórica aliada à competência ética, técnica e política*.

3. Objetivos específicos

O curso de Pedagogia objetiva, ainda, formar orientadores e gestores educacionais capazes de:

- a) *Apropriar-se* o conhecimento científico, os métodos e as técnicas específicas da habilitação escolhida, com vistas não só à sua habilitação legal, no âmbito da educação escolar, como à sua competência profissional para o exercício de funções mais abrangentes onde se faça necessário o trabalho do pedagogo;
- b) *exercer*, com competência técnica, política, científica e ética, as funções que vier a desempenhar, tanto no serviço público como na empresa privada;
- c) *evidenciar* no seu desempenho profissional, o raciocínio lógico, o equilíbrio emocional, a criatividade, a ordenação do pensamento, a clareza e a metodologia científica adequada à ação a ser executada;
- d) *utilizar-se* de uma visão crítica, despida de senso comum, da realidade sócio-cultural e educacional brasileira, desenvolvendo estratégias de intervenção e de mudança quando necessário;
- e) *construir* um referencial teórico-prático que o possibilite acompanhar o novo conhecimento gerado continuamente, e mesmo gerar conhecimentos novos, com vistas a uma atuação eficiente no processo ensino-aprendizagem em todas as áreas vinculadas ou não à educação.

2. ABORDAGEM CURRICULAR

1. Eixo epistemológico

O presente projeto, além dos aspectos, das funções e dos elementos apontados anteriormente, possui três grandes eixos norteadores: um *primeiro eixo* associado às relações semânticas entre o ensino, a pesquisa e a extensão, num tripé de sustentação que provê a identidade do curso (no sentido restrito) e da Universidade (no sentido lato). Essas relações devem ser *construídas* de forma indissociável, de maneira que a atividade fim (ensino, pesquisa e extensão) seja realizada com competência, eficiência, adequação, responsabilidade e em constante processo de atualização e aperfeiçoamento. O sujeito coletivo da Universidade, com suas características próprias e únicas, emerge da relação *praxiológica* dessas três áreas.

Para que o princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão se torne efetivo é preciso assumir que nenhuma dessas três funções tenha precedência, importância ou subordinação em relação às demais, pressupondo-se o estabelecimento de relações de interdependência entre elas.

O processo de discussão e inovações propostas na elaboração do presente projeto pedagógico permite avançar na questão da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade (*segundo eixo*), visto que os conhecimentos a serem trabalhados ao longo do curso procuram refletir o atendimento das necessidades do aluno e o perfil desejado para os egressos.

A interdisciplinaridade/transdisciplinaridade deverá consistir em um trabalho conjunto, tendo em vista a interação de disciplinas, seus conceitos básicos, dados, metodologia, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino. Esses dois eixos norteadores baseiam suas possibilidades de implementação no terceiro eixo - de caráter mais epistemológico - com implicações na metodologia do curso, a saber, a *complexidade*. Desse modo, cabe ressaltar que esses eixos epistemológicos pressupõem uma articulação entre as distintas disciplinas, semestres e habilitações do curso de Pedagogia e Normal Superior, de modo a tornar dinâmica a indissociabilidade entre o pensamento e a ação, ou seja, entre a teoria e a prática.

Cabe ressaltar que o conceito de complexidade, concebido como terceiro eixo epistemológico desse projeto pedagógico, decorre inicialmente da oposição entre sociedade simples e complexa, representando mais uma forma de enunciar a dicotomia que marcou a história da antropologia e do pensamento ocidental como um todo. *Grosso modo*, as grandes divisões serviram como instrumento ligado sucessivamente às aspirações de conquista (pagão-cristão), exploração (selvagem-civilizado) e administração (radicional-moderno) das outras sociedades. Essas divisões ainda se manifestam hoje, especialmente a última, presente não apenas em algumas correntes da própria antropologia, como também em diversos projetos de hegemonia sócio-política empreendidos nos Estados-nação contemporâneos ou mesmo em sua configuração 'neoliberal'.

Não obstante a ambigüidade dessas oposições, a antropologia as reforçou durante um período de seus estudos, mas procurou superá-las a partir do conceito de 'sociedades complexas'. Instado pela interpretação de que o todo dessas sociedades é complexo e de que o conhecimento está naturalmente ligado à vida, fazendo parte da existência humana, Morin (1990) estrutura então o 'paradigma da complexidade'. A partir dessa concepção, ocorre a tentativa de romper com o saber parcelado e sua incompletude, demandando que o educador compreenda a teia de relações existente entre todos estes aspectos do contexto social, político e econômico para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. Tal mudança na forma de compreender o real, implica uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão do mundo que Morin (1995) toma emprestado de Pascal para definir o pensamento complexo: "considero impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo, mas considero ainda menos possível conhecer o todo sem conhecer *singularmente* as partes." (p. 149).

A constatação de que os conceitos de ordem, desordem e organização constituem a prática cotidiana daqueles que pensam sobre a realidade física, biológica e humana e considerando o papel social do pedagogo, a complexidade como eixo epistemológico viabiliza a articulação entre esses distintos momentos da formação do pedagogo.

Levando-se em consideração o regime semestral, cada bloco de disciplinas passa a ter como referencial o *núcleo temático* no sentido de garantir a continuidade procurando-se respeitar a estrutura epistemológica de cada disciplina, a operacionalização dos planos de ensino, de forma a

possibilitar que as diferentes áreas de conhecimento se interpenetrem e se relacionem dentro de um processo dialético de construção do conhecimento.

1. Processos de implementação do currículo

A organização do trabalho pedagógico concebida para a implementação do currículo constitui aspecto fundamental para à consecução dos objetivos propostos. Desse modo, emprega-se a sistematização concebida por Freitas (1995), para quem a organização do trabalho pedagógico envolve a existência de categorias que modulam o processo. Essas categorias são quatro e interagem sob a forma de pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Esses pares dialéticos não têm todos igual peso dentro do trabalho pedagógico e ao que tudo indica é o par objetivos/avaliação que se configura central e orientador do par conteúdo / método. São categorias que têm se mostrado adequadas à condição de ferramentas para investigar a perspectiva de formação de formadores e, portanto, úteis à compreensão da relação entre esse Projeto Pedagógico dos curso de Pedagogia e sua efetiva implementação.

Paralelamente a essa opção, a nova legislação das licenciaturas prevê uma mudança na estrutura e organização e implementação dos currículos das licenciaturas. Assim, os currículos passam a ser constituídos por quatro dimensões, a saber:

- a) conteúdos de natureza científico-cultural
- b) estágio supervisionado
- c) prática pedagógica
- d) atividades acadêmico-científico-culturais.

4.2.1. Conteúdos de natureza científico-cultural

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio da aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades que se pretende formar. Em outras palavras, é por meio deles que os propósitos da instituição de formação se realizam. Assim, no seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual, na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental, na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal, na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional. Os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor prevêem conteúdos com essas diferentes dimensões. A seleção dos conteúdos deve levar em conta sua relevância para o exercício profissional em toda sua abrangência e sua contribuição para o desenvolvimento da competência profissional, tomando em conta o professor como pessoa e como cidadão.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é 'apreender o significado' e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, não é interessante abordar conteúdos sempre de forma compartimentada. Em outras palavras, a metodologia é constitutiva dos conteúdos aprendidos. Assim, os núcleos temáticos passam a se constituir em importante processo de implementação do currículo e vivência dos eixos epistemológicos.

1. Núcleos Temáticos

Indica-se, desse modo, para cada semestre letivo um *núcleo temático*, sempre vinculado aos *eixos epistemológicos* descritos do curso. Esses, além de orientar a elaboração das ementas e planos de ensino das disciplinas, mantendo-se sempre num horizonte crítico, devem balizar o ordenamento lógico e horizontal de todas as disciplinas de um mesmo semestre, o escalonamento vertical do curso e outras atividades complementares (programadas e eventuais) que envolvam

alunos dos cursos de Pedagogia. Embora o curso funcione dentro do regime de matrícula por disciplina e em regime semestral, o princípio básico da interdisciplinaridade deverá ser constantemente perseguido por todos os professores.

Será apresentada, a seguir, uma descrição dos componentes curriculares de cada semestre e seu respectivo núcleo temático:

a) TRONCO COMUM (quatro semestres iniciais)

AS BASES DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

No PRIMEIRO SEMESTRE o núcleo temático *INTRODUÇÃO À ATIVIDADE ACADÊMICA: A CONSTRUÇÃO DO SABER*, orienta o conjunto de suas disciplinas em torno da necessidade da passagem do senso comum ao conhecimento científico e da reflexão crítica, tendo ainda por objetivo de estudo o significado da atividade acadêmica.

A *Metodologia Científica* proporciona o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e sua aplicabilidade aos trabalhos acadêmicos. A *Língua e Comunicação* amplia a competência comunicativa na expressão escrita e oral como forma de atuação acadêmica e social. A *Psicologia Aplicada à Educação* introduz o conhecimento científico na área da Psicologia, fornecendo um embasamento teórico para o estudo do comportamento humano quando em situações do processo de ensino-aprendizagem. A *Ciência da Religião* introduz, amplia e auxilia o aluno ingressante na compreensão das relações com o Transcendente e com o mundo. As primeiras leituras sobre a educação e o sistema escolar, especificamente, ocorrem nas disciplinas *Fundamentos da Educação e Prática Pedagógica I*. Essa última tem o caráter de disciplina na qual a relação teoria/prática deverá estar ainda mais presente uma vez que o aluno realizará aqui seus primeiros estudos exploratórios. Por se tratar de uma disciplina que ocorrerá nos semestres subseqüentes sob a forma de *Prática Pedagógica II, III e IV* pretende-se assegurar o sentido de conteúdo que esteja diretamente vinculado às demandas o exercício cotidiano do(a) pedagogo(a).

O núcleo temático *FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO* organiza o SEGUNDO SEMESTRE, objetivando a fundamentação dos estudos pedagógicos, ao mesmo tempo em que se dá prosseguimento à inserção do aluno no cotidiano acadêmico e na realidade do curso escolhido por ocasião de seu ingresso na instituição. Enquanto a *Filosofia da Educação* aprofunda as primeiras questões levantadas pela disciplina *Fundamentos da Educação* – cursada no primeiro semestre - as disciplinas *Teorias Psicológicas da Aprendizagem* e *Sociologia da Educação* iniciam os alunos nos conhecimentos básicos sobre a teoria educacional que funciona como suporte teórico de outras áreas para a compreensão dos processos educativos e do sistema escolar. A *Didática*, por sua vez, fornece ao estudante um arcabouço de metodologia do ensino-aprendizagem com vistas aos estudos posteriores. A *Ética da Educação* proposta nesse semestre tem a intenção de delimitar a importância da ética na formação desses profissionais. Em *Prática Pedagógica II*, o aluno segue com suas inserções e primeiras análises sobre o processo educativo.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO é o núcleo temático responsável pelo TERCEIRO SEMESTRE. A *História da Educação Brasileira* objetiva a ampliação dos fundamentos da educação abordados no primeiro semestre. Observe-se que o fato de haver uma *História da Educação Brasileira* (e não mais duas, sendo a primeira *História da Educação*) tem a intenção de assegurar que o tratamento a ser dado à educação seja diretamente sincronizado no que se refere ao contexto geral ou brasileiro. Apesar das especificidades do contexto nacional, compartimentalizar essa disciplina parece negar a proposta de formação inicial. Ao mesmo tempo se processa a inserção do aluno no conceito de cotidiano escolar e a sua relação com a sociedade circundante, visando à ampliação de contextualização e de visão crítica, iniciada no semestre anterior. Essa postura justifica a inclusão, neste semestre, das disciplinas *Planejamento de Ensino e Avaliação, Currículos e Programas*, bem como *Tecnologias Educacionais* cuja principal função é o conhecimento do arcabouço de recursos e possibilidades de implementação de currículos e/ou projetos educativos. O estudante terá aqui a oportunidade de cursar *Optativa I* que se constitui em um momento de diferenciação/diversificação do currículo. Segue a construção de uma análise aprofundada dos processos educativos na disciplina *Prática Pedagógica III*.

Concluindo o tronco comum dos cursos de Pedagogia, o QUARTO SEMESTRE apresenta o núcleo temático *ESTADO, ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO*, em que as disciplinas *Organização do Trabalho Pedagógico e Organização da Educação no Brasil* fornecem ao mesmo tempo o caráter das relações da atividade educativa com o trabalho, bem como seus processos de normatização e

regulamentação como prática socialmente instituída. Um dos instrumentos para o registro e quantificação das práticas educativas é apresentado na disciplina Estatística Aplicada à Educação, disciplina que fornecerá condições para que o aluno proceda às sistematizações dos dados a serem coletados no semestre seguinte, quando poderá vir a realizar uma pesquisa de campo na disciplina Estágio Supervisionado I. Completa esse quadro a escolha de uma disciplina optativa, de interesse do aluno, entre as oferecidas pelo curso, com vistas à complementação da carga horária total e à diferenciação/diversificação do curso. A Antropologia da Religião terá o caráter de retomar e aprofundar os estudos iniciados no primeiro semestre, quando do cumprimento da disciplina Ciência da Religião. A disciplina Prática Pedagógica IV sistematizará as reflexões anteriores com a construção de um Banco de Dados que representa, ao mesmo tempo, uma análise de todo o conhecimento já sistematizado nos semestres anteriores, bem como a organização sistemática dos elementos para um projeto de pesquisa a ser realizada por ocasião do Estágio Supervisionado II.

a) SEGMENTO ESPECÍFICO DO CONJUNTO DE DISCIPLINAS

GESTÃO EDUCACIONAL (PEDAGOGIA)**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (PEDAGOGIA)**

QUINTO SEMESTRE núcleo temático é ARTICULANDO A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Prosseguindo, o núcleo temático DESENVOLVENDO A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA, marca o SEXTO SEMESTRE.

FLUXO CURRICULAR - NÚCLEO COMUM

Sem	Código	Disciplina	Pré-Req	CR	Carga Horária			
					Teór.	Prát.	Lab.	Total
		Metodologia Científica		04	60			60
		Língua e Comunicação		04	60			60
1^o		Ciência da Religião		04	60			60
		Fundamentos da Educação		04	45	30		75
		Psicologia Aplicada à Educação		04	45	30		75
		Prática Pedagógica I		02		60		60
SUBTOTAL				22	270	120		390
		Filosofia da Educação		04	60			60
		Sociologia da Educação		04	60			60
2^o		Teorias Psicológicas da Aprendizagem		04	60			60
		Didática		04	45	30		75
		Ética na Educação		04	60			60
		Prática Pedagógica II		04		120		120
SUBTOTAL				24	285	150		435
		História da Educação Brasileira		04	60			60
		Planejamento de Ensino e Avaliação		06	90			90
3^o		Currículos e Programas		04	60			60
		Tecnologias Educacionais		04	60			60

		Disciplina Optativa I		04	60			60
		Prática Pedagógica III		02		60		60
SUBTOTAL				24	330	60		390
		Disciplina Optativa II		02	30			30
		Disciplina Optativa III		02	30			30
		Organização do Trabalho Pedagógico		06	90			90
4^o		Organização da Educação no Brasil		04	45	30		75
		Estatística Aplicada à Educação		04	60			60
		Antropologia da Religião		04	60			60
		Prática Pedagógica IV		02		60		60
SUBTOTAL				24	315	90		405
Total Núcleo Comum				94	1200	420		1620

FORMAÇÃO ESPECÍFICA: PEDAGOGIA - GESTÃO EDUCACIONAL

Sem	Código	Disciplina	Pré- Req	CR	Carga Horária			
					Teór.	Prát.	Lab.	Total
		Econ. e Financiamento da Educação		04	60			60
		Teoria Geral da Administração		04	60			60
5^o		Planejamento e Política Educacional		04	60			60
		Gestão de Recursos Estratégicos		04	60			60
		Gestão Educacional I		04	60			60
		Estágio Supervisionado I		06		180		180
Subtotal				26	300	180		480
		Laboratório de Gestão Educacional		04	60			60
		Avaliação Institucional		04	60			60
6^o		Gestão Educacional II		04	60			60
		Pedagogia Organizacional		04	60			60
		Elaboração e Gestão de Proj. Educativos		04	60			60

		Estágio Supervisionado II		08		240		240
Subtotal				28	300	240		540
Total Geral				148	1800	840		2640

FORMAÇÃO ESPECÍFICA: PEDAGOGIA - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Sem	Código	Disciplina	Pré-Req	CR	Carga Horária			
					Teór.	Prát.	Lab.	Total
		Princípios e Métodos de Orientação Educ. I		04	60			60
		Medidas Educacionais		04	60			60
5^º		Fund. Psicogenéticos da Aprendizagem		04	60			60
		Psicomotricidade		04	60			60
		Noções de Fonoaudiologia		04	60			60
		Estágio Supervisionado I		06		180		180
Subtotal				26	300	180		480
		Princípios e Métodos de Orientação Educ. II		04	60			60
		Análise Ocupacional		04	60			60
6^º		Orientação Vocacional-Profissional		04	60			60
		Pensamento e Linguagem		04	60			60
		Psicopedagogia		04	60			60
		Estágio Supervisionado II		08		240		180
SUBTOTAL				28	300	240		540
TOTAL GERAL				148	1800	840		2640

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

À carga horária composta pelas disciplinas acima, será adicionada 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (publicada no Diário Oficial da União em 04 de março de 2002, Seção 1, p. 9), que o aluno realizará sob forma de:

- a. Cursos diversos e disciplinas extra-curriculares (máximo de 60 horas)
- b. Eventos e Congressos (máximo de 70 horas)
- c. Pesquisas, monitorias, atividades de extensão, publicações, etc (máximo de 70 horas).

A carga horária destas atividades serão certificadas pela Coordenação do Curso e registradas em ficha individual do aluno, que será anexada à documentação acadêmica do mesmo.

6.

7. CARGA HORÁRIA GERAL

Dimensões do Currículo	Carga Horária
Conteúdos Curriculares de natureza Científico-Cultural	1.800
Estágio Supervisionado	420
Prática Pedagógica	420
Atividades Acadêmico-científico-cultural	200
Carga Horária Geral	2.840

Disciplinas Optativas:

- Técnicas de Dinâmica de Grupo
- Fundamentos da Educação Especial
- Fundamentos da Educação Infantil
- Criatividade no Contexto Escolar
- Educação, Saúde e Sexualidade
- Pedagogia da Alternância
- Informática na Educação
- Lúdico e Educação
- Fundamentos Educação de Jovens e Adultos
- Teoria e Metodologia do Ensino da Música
- Educação Hospitalar
- Língua de Sinais
- Temas Especiais em Educação e Sociedade
- Fundamentos da Filosofia para Crianças
- Educação a Distância
- Inovações em Educação

4.2.1.2. Estágio curricular (supervisionado) – elaboração e apresentação de monografia

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional caracterizado pelo exercício da profissão *in loco*, que tem, entre outros objetivos, oferecer ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares ou em órgãos públicos e empresas privadas, atuando em processos de capacitação e organizando atividades de aprendizagem.

A presença do estagiário do Curso Normal Superior na escola visa propiciar momentos de observação, participação e atuação plena na condução dos processos educativos em sala de aula, regendo turmas, conhecendo assim, a dinâmica das relações estabelecidas neste espaço, desenvolvendo as competências docentes para o exercício da profissão.

Os estagiários de Curso de Pedagogia, Habilitação em Gestão Educacional, têm no estágio supervisionado a oportunidade de acompanhar e participar do gerenciamento dos processos de educativos que ocorrem nas escolas e nas empresas. Para tanto, devem vivenciar situações em que possam discutir os problemas do cotidiano e analisá-los à luz das teorias estudadas, a fim de elaborar estratégias de intervenção que permitam tomadas de decisões adequadas.

Quanto aos estagiários do Curso de Pedagogia, Habilitação em Orientação Educacional, o estágio supervisionado permite uma profunda imersão no universo da escola, possibilitando o aprendizado, dentre outros aspectos, sobre a organização do trabalho pedagógico, via planejamento integrado com professores e direção da escola; o conhecimento da dinâmica da sala de aula pela intervenção junto àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou inadequação ao ambiente e estabelecimento de relações entre escola e família, escola e comunidade, realizando orientações a pais e aos estudantes quanto ao desempenho escolar e a integração com o mercado de trabalho.

Todos os estagiários, independentemente do Curso/Habilitação, vivenciam na escola ou na empresa, momentos de estudo e reflexão sobre as diversas teorias educacionais. O estágio supervisionado é o espaço onde esses estudos se confrontarão com casos práticos, favorecendo ao estudante concretizar a relação teoria-prática.

Porém, isso só será possível se o estudante estiver capacitado para perceber os problemas que aparecem no cotidiano escolar e tratá-los como objetos de investigação, que requerem uma explicação teórica e, ao mesmo tempo, proposições práticas. Para isso, torna-se necessário desenvolver algumas competências para esse trabalho de pesquisa (ou investigação), que devem ser consideradas elemento essencial na formação do profissional da educação.

A pesquisa a qual nos referimos aqui, trata-se, antes de mais nada, do desenvolvimento de uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Assim, para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: observação, registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático.

Não se pode esquecer, ainda, que a pesquisa é também conteúdo a ser ensinado aos alunos da educação básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam os currículos da educação básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo de diversas áreas. É imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos.

Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola e dos demais espaços de formação, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que

possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

A associação da prática profissional à pesquisa faz parte de um importante momento no processo de implementação do currículo, que conta com uma estrutura que tem início desde o primeiro semestre com a disciplina Prática Pedagógica I. No quinto semestre, o estudante dos cursos de Pedagogia e Normal Superior apresenta as condições para a implementação de uma pesquisa de campo que resultará na elaboração de uma monografia e sua apresentação no Estágio Supervisionado II (sexto semestre).

Durante o percurso do aluno pelas disciplinas de Prática Pedagógica I até a disciplina Prática Pedagógica IV, ele vai construindo conhecimentos sobre as práticas educativas em diferentes ambientes e grupos sociais, refletindo sobre o planejamento das atividades pedagógicas e administrativas dos ambientes de formação, em especial da escola, e discutindo os aspectos das práticas de aprendizagem, fundamentalmente os que ocorrem em sala de aula.

Na Prática Pedagógica IV os alunos fazem sua primeira imersão formal no universo da pesquisa em educação, elaborando um "banco de dados", . . .

No Estágio Supervisionado I, além do exercício da atividade profissional, o aluno elabora um projeto de pesquisa a partir do Banco de Dados que ele elaborou na Prática IV. No Estágio Supervisionado II, ele dá continuidade às atividades da prática profissional e desenvolve sua pesquisa de campo que culmina em uma monografia, que será apresentada publicamente como forma de socializar a produção científica realizada pelo aluno.

Entende-se que a apresentação da referida monografia se constitui em importante momento para o exercício de uma prática acadêmica necessária, qual seja, o processo de socialização de resultados de processos investigativos frente aos pares.

As monografias melhor avaliadas são então resumidas em artigos que, por sua vez, serão publicados sob a forma de 'Textos Didáticos' (ISSN 16784200).

Trata-se de um importante momento no processo de implementação do currículo que conta com uma estrutura que tem início desde o primeiro semestre com a Prática Pedagógica I. No quinto semestre, o estudante do curso de Pedagogia apresenta as condições para a implementação de uma pesquisa de campo que resultará na elaboração de uma monografia e sua apresentação no Estágio Supervisionado II (sexto semestre).

Entende-se que a apresentação da referida monografia se constitui em importante momento para o exercício de uma prática acadêmica necessária, qual seja, o processo de socialização de resultados de processos investigativos frente aos pares.

As monografias melhor avaliadas são então resumidas em um artigo que, por sua vez, é publicado sob a forma de 'Textos Didáticos' (ISSN 16784200)

4.2.1.3. Prática pedagógica como componente curricular

Os princípios orientadores da formação do profissional da educação conduzem, desde sua concepção, encaminhamentos de articulação entre teoria e prática mediada pela reflexão. Assim, propõe-se um exercício no sentido de que todos os componentes curriculares explorem esta relação que o cumprimento da Resolução 01 e Resolução 02 de 2002 regulamentam. No sentido de estabelecer um componente curricular específico de Prática Pedagógica, a cada um dos quatro primeiros semestres foi concebido um espaço curricular para sistematização dessa nova dimensão do currículo das licenciaturas. Esta proposição tem como objetivo um trabalho apoiado na observação, reflexão e discussão da prática e vivências realizadas em escolas ou em outros espaços educativos. O trabalho realizado no componente curricular "Práticas Pedagógicas", por sua vez, estará apoiado na análise da realidade, orientada pela leitura estruturada tanto no desenvolvimento do próprio componente como naquelas realizadas nos demais componentes.

As práticas pedagógicas são também desenvolvidas de forma articulada como componentes específicos entre os semestres e com os demais componentes dos currículos ao longo de todo o curso. Na articulação estabelecida verticalmente, entre as práticas pedagógicas realizadas a cada semestre, a proposta apresenta uma evolução reflexiva apoiada na pesquisa e observação dos processos, procedimentos e práticas educativas e escolares. Na segunda forma de articulação, se estabelece uma relação em que os assuntos e conteúdos desenvolvidos nos outros componentes,

servem de pano de fundo e fundamentação para as análises e projetos realizados. De modo resumido, parece haver 3 (três) modalidades de prática pedagógica: a) como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; b) como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, ou ainda, c) como instrumento de iniciação profissional.

4.2.1.4. Atividades acadêmico científico-culturais

Dentre as várias atividades desenvolvidas pela Universidade Católica destacam-se, nessa modalidade do currículo dos cursos de graduação alguns eventos como a Semana Universitária. Esse evento envolve e mobiliza todos a comunidade universitária, bem como a comunidade externa estando em sua quinta edição.

Especificamente nos cursos dos quais trata esse Projeto Pedagógico, a Semana da Pedagogia e Normal Superior se constitui em um momento no qual o corpo discente, através de seu Centro Acadêmico planeja, implementa, avalia com a participação de professores da instituição, bem como convidados de relevância nacional com vistas a discutir temas significantes ao processo de formação inicial.

Outro evento bastante significativo seriam as 'Quartas Pedagógicas' – essas, em fase de implantação. Por ocasião da reestruturação do curso de Pedagogia, esse evento esteve voltado para a discussão e debate de cada um dos aspectos em processo de mudança. Atualmente, pretende a realização de reuniões temáticas, isto é, encontros que versam sobre um determinado aspecto, como por exemplo, metodologia de pesquisa em educação, avaliação, entre outros.

Desde a aprovação do Colegiado de curso como prática de gestão, Portaria 244/2002 de 19 de agosto de 2002, o curso promove mensalmente essas reuniões de trabalho. Inicialmente limitada à participação dos professores em condição de Regime de Tempo Contínuo (RTC), na atual gestão houve uma ampliação e o processo de participação dos professores horistas tem sido significativa incrementando o processo de gestão participativa.

Cabe ressaltar o processo de discussão interna ao Centro de Ciências da Educação e Humanidades sobre os processos de concepção, acompanhamento, avaliação e registro da prática como componente curricular, bem como das Atividades Acadêmico Científico-Culturais das quais o curso de Pedagogia tem participado efetivamente.

4.3. Linhas de ação

Uma vez concebido e em processo de implantação a partir de uma nova legislação para a concepção dos currículos das licenciaturas, bem como a partir da utilização dos 'pares dialéticos', este projeto pedagógico buscando configurar a idéia de ações concatenadas entre os cursos de Pedagogia e Normal Superior optou pela constituição de linhas de ação. Essa modalidade de implementação do currículo tem por função, sistematizar em torno de grandes áreas de atuação do egresso o conjunto de ações desenvolvidas que constituem as atividades para além dos conteúdos de natureza científico-cultural. Pretende-se, com isso, reforçar a idéia de articulação e de coerência, buscando a racionalização das atividades e o reforço da idéia de *corpus* no currículo.

Sendo assim, pretende-se que os projetos de extensão, projetos de pesquisa, os grupos de estudo, bem como as atividades de iniciação científica que constituem parte representativa das atividades acadêmico-científico-culturais, estejam agrupados em grandes linhas de ação que permitam a sistematização das ações. Essa forma de sistematização pretende ainda facilitar o processo de visualização dos grupos de interesse, estudo, extensão e pesquisa dos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

As linhas de ação representam, desse modo, diferentes âmbitos de conhecimento profissional que buscam articular:

- a. formação comum com a formação específica
- b. conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- c. dimensões teóricas e práticas.

Desse modo, este curso de Pedagogia – de modo conjunto do Normal Superior - apresentam três linhas de ação às quais estão vinculados os grupos de estudo, projetos de pesquisa e extensão, a saber, Formação dos profissionais da educação, Organização do trabalho educativo e Educação, Estado e Sociedade.

a) Formação dos Profissionais da Educação

Esta linha de ação tem como interesse a investigação sobre os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com a finalidade de conhecer os elementos que intervêm na atuação docente e como estes vinculam sua prática com o contexto social no qual estão inseridos. Constituem objetos de investigação desta linha de ação: os paradigmas que orientam o processo de formação de professores e as competências que desejam desenvolver para a atuação docente na educação básica e superior; a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação; o estudo da dinâmica da sala de aula e o enfrentamento dos problemas de aprendizagem, com vistas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas criativas voltadas à melhoria qualitativa do ensino; os processos de prazer e alegria no trabalho docente e os dilemas éticos no exercício da profissão, especialmente os voltados para a prevenção e diminuição da violência na escola e; o trabalho docente frente às novas tecnologias na educação.

Modalidade	Nome	Atividades
Grupo de estudos e pesquisa Status: Implantado	Observatório de Violências nas Escolas (UCB/UNESCO)	Reuniões para estudo e aprofundamento sobre o tema Realização de pesquisas Elaboração e publicação de documentos e artigos com recomendações para a elaboração de políticas públicas Concepção, implementação e acompanhamento de cursos
Projeto de Extensão Status: Implantado	Oficinas Psico-pedagógicas	Realização de oficinas psico-pedagógicas junto às escolas públicas e particulares Reuniões de estudo sobre o tema em parceria com o curso de Psicologia
Grupo de estudos Status: Implantado	Projeto Com Licença	Reuniões de estudo e discussão sobre o tema das licenciaturas Realização de pesquisas Elaboração de documentos com recomendações ao processo de elaboração de uma política para as licenciaturas
Projeto de pesquisa Status: Em processo de implantação	"Práticas e Saberes da construção da docência universitária"	Levantamento da literatura pertinente Mapeamento dos processos de construção da prática de docência universitária Reuniões de estudo e pesquisa

Modalidade	Nome	Atividades
		Elaboração final do projeto a ser apresentado junto às distintas agências de fomento à pesquisa

b) Organização do Trabalho Educativo

Esta linha de ação abrange o conjunto de projetos voltados para o ensino, a pesquisa ou extensão vinculados aos processos de gestão e de orientação buscando uma sólida formação profissional com vistas a garantir formas diversificadas de abordagem da relação teoria-prática, do trabalho coletivo, ético e interdisciplinar. Objetiva-se, dessa forma, valorizar o trabalho pedagógico através do desempenho de atividades capazes de promover uma prática profissional competente e articulada com a realidade social e cultural com a qual esses profissionais interagem cotidianamente.

No que se refere às ações de Orientação Educacional, busca-se atender à demanda social de inclusão, educação profissional e processo ensino-aprendizagem eficaz abrangendo, desse modo, o conjunto das áreas de atuação do orientador educacional, a saber, pessoal/social; vocacional/profissional e acadêmico/escolar.

Quanto à área de Gestão Educacional, propõe-se uma análise mais aprofundada da organização e das práticas desenvolvidas nos espaços escolares e não-escolares de educação, a partir de um processo de ação-reflexão-ação do mundo e das questões do trabalho visando tomadas de decisão favoráveis ao processo educativo, propriamente dito.

Modalidade	Nome	Atividades
Grupo de estudos, pesquisa e extensão Status: Implantado	Laboratório da Transdisciplinaridade (TRAMA)	Reuniões de estudos transdisciplinares Atividades experimentais (vídeos, workshops,) Cursos de fundamentação teórica "Sarau do Trama" Pesquisas Parcerias
Grupo de Estudos, pesquisa e extensão Status: Implantado	Grupo de Estudos de Ética na Educação (GREDUC)	Constituição de grupo de discussão sobre a)Conhecimento e poder na sala de aula b)Universidade e Sociedade Publicação de artigos sobre o tema Realização de oficinas e mesas redondas
Grupo de estudos e extensão Status: Implantado	Projeto "Reencantar a Escola"	Realização de oficinas com vistas à interação com uma dada escola da rede pública (nesse período Escola Classe 01 – Riacho Fundo II) Participação efetiva nas atividades de concepção, planejamento, implantação, implementação e avaliação nas atividades pedagógicas Semestralmente, realização de pelo menos 2 (duas) reuniões no campus de Taguatinga

c) Educação, Estado e Sociedade

Esta linha de ação abrange as abordagens de caráter sociológico, antropológico, econômico e histórico podendo ser – em parte – representado pelos projetos cujo marco teórico pode ser caracterizado pelos fundamentos da Educação. Nesse sentido, a concepção de políticas de educação – sejam de caráter público ou decorrentes de programas de distintas organizações – e suas decorrências passam a caracterizar o interesse comum das ações desenvolvidas nessa linha de ação. Uma dessas práticas seriam as distintas configurações que a estrutura e o funcionamento da educação vem tomando a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 de 20/12/96). Constituem ainda parte dessa linha de ação o conjunto de projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudo e práticas de ensino que visam estabelecer as relações entre as condições sociais, políticas e econômicas dadas e os processos de interação da escola com esses fatores. Os estudos sobre os distintos movimentos sociais e a educação, as análises sobre as questões de gênero, raça; a inserção das novas tecnologias no processo educativo, as tendências de mundialização da educação, entre outros, constituem temas vinculados a essa linha **de ação**.

Modalidade	Nome	Atividades
Grupo de estudos e pesquisa Status: Em processo de implantação	Educação e desigualdade	Levantamento e estudo da literatura sobre o tema Desdobramento de ações decorrentes da pesquisa realizada pelo Cento de Estudos e Pesquisa do Desenvolvimento Integral Participativo (CEDIPAR) – 1995 a 2002.
Grupo de estudos, extensão e pesquisa Status: Em processo de implantação	Educação e as Políticas públicas	Levantamento inicial das expectativas /demandas por políticas públicas na área da educação; Estudo e sistematização de concepções sobre o tema; Publicação de artigos sobre o tema

1. Avaliação

A avaliação, neste Projeto Pedagógico é tratada em três dimensões, a saber, processo ensino-aprendizagem, avaliação externa (privilegia-se aqui o Exame Nacional de Cursos) e avaliação interna (institucional).

6.2.6.1. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Por ser parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias, a avaliação é orientada pelos princípios de continuidade e pela idéia de processo.

Assim, quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros pedagogos e professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação (função formativa). Possui, ainda, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas funciona como um dos instrumentos para que o professor possa identificar especificidades e necessidades de formação (função diagnóstica) e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (função somativa). Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição

para esse investimento. Assim, é possível promover o exercício da metacognição, que implica conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de autoregular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações. O domínio sobre os processos de apropriação de conhecimentos de modo individualizado admite, ainda, quando partilhado no âmbito do trabalho coletivo, que todo o grupo dos professores em formação possa ser beneficiado, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, por meio do intercâmbio entre diferentes formas de aprender.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação, se constitui da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo devem ser avaliadas com o mesmo peso que as competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes e, portanto, avaliar também essa aprendizagem é fundamental.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. A título de recomendação, o presente Projeto Pedagógico aponta: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de estabelecer relações entre esses e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Retomando no contexto da avaliação o conceito de 'simetria invertida', é importante assinalar que, se estas considerações são válidas para a avaliação de toda e qualquer competência em cursos profissionais, são indispensáveis para o caso da formação do professor. O novo paradigma curricular da educação básica está igualmente orientado para a constituição de competências dos alunos desse nível escolar. Para que esse novo paradigma tenha sustentação, será preciso ensinar os aspirantes à condição de professor, gestor ou orientador educacional como avaliar as competências dos futuros sujeitos educandos. É, assim, imprescindível que o professor/gestor/orientador seja submetido, como aluno do curso de formação inicial, a um processo de avaliação coerente com aquele que ele terá de conduzir em sua prática profissional com os alunos da educação básica ou quaisquer outros interlocutores em condição de prática educativa.

6.2.6.2. Avaliação Externa (Exame Nacional de Cursos)

Uma das avaliações externas é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que inclui o Censo da Educação Superior, a Avaliação das Condições de Ensino, a Avaliação Institucional, bem como o Exame Nacional de Cursos (1996). Implementado a partir de 1996, trata-se de um exame aplicado aos formandos com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior especificamente no que se refere aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. O curso de Pedagogia, avaliado pela primeira vez em 2001 vem apresentando resultados que demonstram uma evolução média de 10,4% (segundo dados e critérios do próprio INEP abaixo descritos):

Quadro de desempenho geral dos cursos avaliados da Universidade Católica de Brasília

Curso	2002		2001		2000		1999		1998		1997		1996	
	conceito	% resp												
Administração	C	98,90	C	100,00	C	100,00	C	100,00	D	100,00	D	100,00	C	96,60
Biologia	B	100,00	A	100,00	C	97,50								
Ciências Contábeis	D	97,50												
Direito	C	93,80	B	98,70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Economia	C	100,00	C	97,50	B	100,00	C	98,70						
Física	C	100,00	C	100,00	D	100,00								
Jornalismo	E	30,80	E	44,80	D	59,60	-	-						
Letras	C	100,00	C	100,00	B	99,20	D	94,20	C	98,60				
Matemática	C	100,00	C	100,00	C	100,00	C	100,00	B	100,00				
Pedagogia	B	100,00	C	98,90										
Psicologia	A	100,00												
Química	C	100,00	D	100,00	C	100,00								

Fonte: INEP, 2003

QUADRO DE PERCENTUAIS DE EVOLUÇÃO E RESPONDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓICA DE BRASÍLIA

Provão					
Ano	Conceito	Evolução (%)		Graduandos Presentes	% Respondentes
2002	B		10,80	117	100,00
2001	C			182	98,90

Percentual de alunos nos grupos delimitados pelos percentis 25, 50 e 75 da distribuição de notas dos graduandos - Brasil

Ano	P0 - P25	P25 - P50	P50 - P75	P75 - P100
2002	12,00	20,50	27,40	40,20
2001	19,20	19,20	28,00	33,50

Fonte: INEP, 2003

Distribuição dos Docentes pela Titulação

Ano	docentes	doutores	mestres	espec.	grad.
2002	54	9,30%	72,20%	18,50%	0,00%
2001	112	7,10%	71,40%	17,90%	3,60%

Distribuição dos Docentes pela Jornada de Trabalho

ano	docentes	40h	20h-39h	8h-19h	8h
2002	54	51,90%	35,20%	11,10%	1,90%
2001	112	53,60%	10,70%	26,80%	8,90%

Distribuição dos Docentes pelo Trabalho em Sala de Aula

ano	docentes	40h	20h-39h	8h-19h	8h
2002	54	3,70%	5,60%	63,00%	27,80%
2001	112	0,00%	3,60%	55,40%	41,10%

6.2.6.3. Avaliação Interna (Avaliação Institucional)

A Avaliação de Curso é atividade do Programa de Avaliação Institucional da UCB – PAIUCB que tem por objetivo a permanente busca da melhoria da qualidade do desenvolvimento dos Cursos de Graduação.

Com isso, o processo de gestão do curso tem contado com esse processo uma vez que os objetivos dessa atividade são:

- a) Proporcionar informação diagnóstica acerca da realidade institucional e da qualidade do desenvolvimento dos Cursos.
- b) Aperfeiçoar a formação dos alunos, através da melhoria das condições em que estão sendo oferecidos os Cursos.
- c) Realizar a auto-avaliação dos Cursos por parte dos dirigentes, professores e alunos.
- d) Levar os pontos críticos à discussão com a cúpula dirigente, para aprofundar o auto-conhecimento sobre a realidade institucional e facilitar a tomada de decisões de impacto sobre a qualidade do desenvolvimento dos Cursos.
- e) Consolidar os Cursos como objeto privilegiado de avaliação, tendo nos dirigentes colaboradores os principais agentes do processo.

Especificamente para o registro desse Projeto Pedagógico, foram escolhidos os resultados de avaliação que foram desenvolvidos a partir da comparação entre os dados relacionados a um certo percentual (68%) de alunos de 2001 – 712 - e dos alunos prováveis formandos em 2003 – 76 alunos. As primeiras análises, evidenciam resultados favoráveis à maioria dos aspectos avaliados. Não obstante o esforço coletivo de construção continuada de um conjunto de ações, pode-se observar que o curso de Pedagogia demanda ainda um conjunto de ações que venham a incrementar a prática docente, bem como as relações docente/conhecimento/discente.

Quadro 1 – Conhecimento Sobre o Objetivo ou o Projeto Pedagógico do Curso

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Adequado	37,4	39,5
Razoável	46,3	35,5
Pouco adequado	11,7	9,2
Inadequado	3,5	13,2

Quadro 2 – A divulgação do Projeto Pedagógico do Curso

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %
	Formandos 2003
Adequado	26,3
Razoável	32,9
Pouco adequado	17,1
Inadequado	19,7

Quadro 3 – Seu empenho para conhecer o Projeto Pedagógico do Curso

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Formandos 2003	
Adequado	31,6	
Razoável	42,1	
Pouco adequado	14,5	
Inadequado	6,6	

Quadro 4 – O curso capacitou para executar tarefas próprias da profissão

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Muito satisfatória	17,8	27,6
Satisfatória	59,9	60,5
Pouco satisfatória	16,0	9,2
Insatisfatória	3,8	2,6

Quadro 5 – O curso formou para conhecer, pesquisar, criticar conceitos e processos na área profissional

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Muito satisfatória	19,5	27,6
Satisfatória	57,7	68,4
Pouco satisfatória	18,1	2,6
Insatisfatória	0,9	0,0

Quadro 6 – O curso formou para planejar atividades, processos e serviços

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Muito satisfatória	17,3	28,9
Satisfatória	56,1	55,3
Pouco satisfatória	16,6	11,8
Insatisfatória	2,1	1,3

Quadro 7 – O curso formou para enfrentar situações críticas e solucionar problemas na área profissional

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Muito satisfatória	14,5	22,4
Satisfatória	55,4	57,9
Pouco satisfatória	22,2	17,1
Insatisfatória	3,0	0,0

Quadro 8 – As atividades em geral contribuíram para formação do perfil profissiográfico previsto no Projeto Pedagógico

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %
	Formandos 2003
Muito satisfatória	22,7
Satisfatória	58,7
Pouco satisfatória	13,3
Insatisfatória	0,0

Quadro 9 – O cumprimento dos Objetivos do Curso

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Adequado	28,8	42,1
Razoável	52,9	51,3
Pouco adequado	12,6	3,9
Inadequado	2,6	1,3

Quadro 11 – O uso, no ensino, de publicações científicas e técnicas, teses, monografias e dissertações

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Adequado e razoável	34,0	35,5
Razoável	48,7	51,3
Pouco adequado	10,3	10,5
Inadequado	3,3	1,3

Quadro 12 – O uso, no ensino, de pesquisa científica, rigorosa ou não

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %
	Formandos 2003
Adequado	34,2
Razoável	44,7
Pouco adequado	10,5
Inadequado	6,6

Quadro 13 – Sua participação em pesquisas durante o curso

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %
	Formandos 2003
Adequado	28,7
Razoável	48,0
Pouco adequado	14,7
Inadequado	6,7

Quadro 14 – O uso no ensino de atividades extensionistas, como empresa Junior, eventos, semana universitária, projetos sociais

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %	
	Alunos 2001	Formandos 2003
Adequado	32,4	26,7
Razoável	39,7	39,5
Pouco adequado	13,6	25,0
Inadequado	7,5	6,6

Quadro 15 – Sua participação em eventos durante o curso

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %
	Formandos 2003
Adequado	28,0
Razoável	44,0
Pouco adequado	20,0
Inadequado	5,3

Quadro 16 – Seu esforço pessoal para melhorar seu desempenho

DISCRIMINAÇÃO	CURSO - %
	Alunos 2001
Adequado e razoável	56,4
Razoável	36,1
Pouco adequado	2,6
Inadequado	0,7

Quadro 17 - O Ensino e os Professores (segundo os Formandos — 2003)

Nas disciplinas que você cursou, de forma geral, foram utilizados	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Não utilizaram
Planejamento para as atividades de cada aula	30,3	56,6	10,5	0,0
Aula expositiva, transmitindo conhecimentos ao aluno	31,6	60,5	5,3	10,5
Exposição dialogada, aberta à discussão	26,3	60,5	10,5	0,0
Atividades em grupo de estudo, discussão, produção, pesquisa	34,2	52,6	9,2	0,0
Estudo de caso sobre situações reais	18,4	40,8	34,2	2,6
Estudo de problemas reais, buscando soluções e alternativas	17,1	40,8	35,5	3,9
O relato e a experiência dos alunos em temas da disciplina	23,7	50,0	22,4	1,3
Pesquisas e estudos dirigidos, por conta dos alunos	18,4	48,7	23,7	3,9
Pesquisa e estudos dirigidos com bibliografia indicada pelo professor	18,4	51,3	25,0	1,3
Trabalhos escritos com pouco controle sobre fontes de pesquisa	9,5	47,3	32,4	2,7
Trabalhos escritos com acompanhamento do professor em todas as etapas	15,8	47,4	27,6	1,3
Apresentação de profissionais convidados sobre temas da disciplina	9,5	28,4	48,6	9,5
Atividades práticas (seminários, pesquisas, projetos, monografia, visitas técnicas, atividades de laboratório)	31,6	42,1	17,1	0,0
Painéis de discussão com críticas, opiniões, dúvidas, impressões sobre teorias, debates, etc.	21,1	47,4	27,6	1,3

Os professores de maneira geral:	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Estavam atualizados em conteúdos e abordagens	43,4	51,3	3,9	0,0
Acompanhavam os acontecimentos da área	33,3	60,0	5,3	0,0
Discutiam soluções inovadoras para os problemas da área	27,6	47,4	23,7	0,0
Estimulavam a independência de pensamento dos alunos	31,6	50,0	15,8	0,0
Eram receptivos às críticas e propostas dos alunos	23,7	50,0	21,1	2,6

Propiciavam atividades de pesquisa	28,9	56,6	13,2	0,0
Eram claros e objetivos em suas propostas	22,4	59,2	17,1	0,0

VI. INFRA-ESTRUTURA ACADÊMICA

O curso de Pedagogia conta com uma infra-estrutura composta por

- a) salas de aula localizadas nos Blocos A, B, C e D
- b) sala de Direção dos cursos e coordenação de Estágio – Sala D005
- c) Sala para os seguintes projetos: Laboratório Trama, GREDUC e Projeto Com Licença – Sala L 018

Além dessa infra-estrutura os cursos contam ainda com a Biblioteca Central, os Auditórios, as Salas Públicas de Informática, as quadras de esporte, a sala de Ballet – Centro Educacional Católica de Brasília (bastante utilizada por algumas disciplinas), entre outras condições de infra-estrutura da Universidade Católica de Brasília.

VI. CORPO DOCENTE

CURSO				
Nº	PROFESSOR (A)	DISCIPLINA	TITULAÇÃO	C.H.C.
01	Carlos Alberto Lopes de Sousa	Sociologia da Educação	Mestre**	4
02	Fabíola Gomide B. Carvalho	Teorias psicológicas da Educação	Mestre	4
03	Francisco Villa Ulhoa Botelho	Tecnologia Educacional	Mestre**	4
04	Giselda Jordão B. Carvalho	Psicologia Aplicada à Educação	Mestre	4
05	Josélia Dias de Alencar	Prática Pedagógica I Prática Pedagógica II Prática Pedagógica III Prática Pedagógica IV	Especialista	10
06	Lucilene Aparecida Cazumbá	Prática Pedagógica I	Graduada*	4
07	Luiz Síveres	Filosofia da Educação	Mestre**	4
08	Marlene Monteiro Pereira	História da Educação Brasileira	Mestre**	4
09	Nina Cláudia M. de Andrade	Metodologia Científica	Mestre	4
10	Renata Brandini	Tecnologias Educacionais	Mestre	4
11	Simone Cristiane S. C. Silva	Didática	Mestre	4
12	Sônia Freitas Pacheco Pereira	Ética na Educação	Mestre	4
13	Valdemar R. de Moraes	Língua e Comunicação	Mestre	4
14	Vicente Paulo Alves	Ciência da Religião	Doutor	4

***Mestrando **Doutorando**

Nº	PROFESSOR (A)	DISCIPLINA	TITULAÇÃO	C.H.C.
01	Aderval Costa Filho	Antropologia da Religião	Mestre**	4
	Adriano José Hertzog Vieira		Mestre	
02	Alfredo Feres Neto	Lúdico e Educação	Doutor	4
03	Amélia Eloy S. Braga	Estágio Supervisionado III: Prática de Atividades de Adm. Escolar e Orientação Educativa Administração e Supervisão Escolar	Mestre	10
04	Ana Paula C. e Silva Todeschini	Tecnologias Educacionais	Mestre	4
05	Carlos Alberto Cardoso Felipe	Matemática Básica Estatística Aplicada à Educação	Especialista	12
06	Carlos Alberto Santos de Paulo	Ética na Educação	Mestre	12
07	Claudiene Santos	Educação, Saúde e Sexualidade Teorias Psicológicas da Aprendizagem	Mestre**	12
08	Cleyton Hercules Gontijo	Estágio Supervisionado I: Prática de Ensino Fundamental da Educação Metodologia do Ensino da Matemática	Mestre**	8
09	Cristina Massot Madeira Coelho	Noções de Fonoaudiologia Estágio Supervisionado I: Prática de Ensino Fundamental da Educação	Mestre**	4
10	Dalva Del Vigna	Noções de Fonética	Mestre	4
11	Deise Ferrarini	Língua e Comunicação	Mestre	4
12	Divaneide Lira Lima Paixão	Princípios e Métodos de Orientação Educacional II Teorias Psicológicas da aprendizagem Didática	Mestre	12

13	Edilberto Afanador Sastre	Metodologia Científica Estágio Supervisionado I: Prática de Ensino Fundamental da Educação	Mestre	8
14	Eliane Moysés Mussi Ferrari	Princípios e Métodos de Administração Escolar Estágio Supervisionado II: Prática de Ensino em Didática e EFE	Mestre	10
15	Fabiola Gomide B. Carvalho	Teoria e Metodologia da Língua Portuguesa II Prática Pedagógica I Metodologia da Alfabetização	Mestre	10
16	Francisco Villa Ulhoa Botelho	Tecnologia Educacional	Mestre**	4
17	Giselda Jordão B. Carvalho	Medidas Educacionais	Mestre	4
18	Ione Pereira Vasconcelos	Estágio Supervisionado III: Prát. de Ens. – Séries Iniciais do Ens. Fundamental Estágio Superv. III: Prática de Ativ. de Adm. e Orientação Educacional	Doutora	12
19	Isaac Tavares e Souza	Psicopedagogia Análise Ocupacional Orientação Vocacional Estágio Supervisionado I: Prática de Ensino Fundamental da Educação	Mestre	16
20	José Leão da Cunha Filho	Filosofia da Educação	Mestre**	4
21	José Manoel Pires Alves	Gestão da Unidade Escolar II	Doutor	4
22	Josélia Dias de Alencar	Estágio Superv. I: Prática de Ens. Fund. Educação	Especialista	4
23	Lêda Gonçalves Sampaio de Araújo	Tecnologias Educacionais	Mestre**	4
	Lucilene Aparecida F. Cazumbá	Noções de Fonoaudiologia	Graduada*	4
24	Márcia Lopes Reis	Fundamentos da Educação	Doutora	4
25	Maria Aparecida de S. Ramos	Antropologia da Religião	Mestre	4
26	Maria das Graças Alvim Gomes	Psicologia Aplicada à	Especialista*	4

		Educação		
27	Maria do Amparo de Sousa	Ética na Educação	Mestre	4
28	Maria do Socorro Martins Lima	Estágio Superv. II: Prática de Ensino em Didática e Metodologia de Ensino Estágio Superv. II: Prát. de Ens. em Didática e EFE Prática Pedagógica II	Mestre	16
29	Maria Eveline P. V. de Queiroz	Gestão de Unidade Escolar I Organização do Trabalho Pedagógico	Mestre	10
30	Maria Helena S. Rodrigues	Princ. e Mét. de Orientação Escolar II	Mestre	4
31	Maria José Ramos	Organização da Educação no Brasil	Mestre	4
32	Maria Osanette de Medeiros	Currículos e Programas Prática Pedagógica II	Mestre	8
33	Marlene Mattevi Roncato	Currículos e Programas Planejamento de Ensino e Avaliação Prática Pedagógica I Prática Pedagógica II	Mestre	14
34	Marlene Monteiro Pereira	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais Educação de Jovens e Adultos Temas Especiais em Ciência da Educação	Mestre**	12
35	Mércia Helena Sacramento	Metodologia do Ensino de Ciências	Mestre	4
36	Miriam Abramovay	Temas Especiais em Ciência da Educação	Mestre	4
37	Nina Cláudia Mello de Andrade	Educação Infantil	Mestre	4
38	Núbia Aparecida da Silva Rosa	Informática na Educação	Especialista***	4
39	Olimpo Ordonez Carmona	Educação Especial Métodos e Técnicas da	Mestre	14

		Pesquisa Educacional Estágio Superv. III: Prática de Atividade de Adm. Escolar e Orient. Educacional		
40	Pedro de Assis R. de Oliveira	Sociologia da Educação	Doutor	4
41	Pedro Henriques A. de Araújo	História da Educação Brasileira Estágio Superv. III: Prática de Ativ. de Adm. e Orient. Educacional	Mestre	16
42	Robert Kenyon Walker	Planejamento e Política Educacional	Doutor	4
43	Sandra Mara Bessa Ferreira	Língua e Lit. nas Séries Iniciais	Mestre	4
44	Simone Cristiane S. C. Silva	Educação Artística	Mestre	4
45	Vera Aparecida de L. Freitas	Língua e Comunicação	Mestre**	4
46	Weranice Mendes Batista Brasil	Estágio Supervisionado II: Prática de Ensino em Didática e Metodologia de Ensino	Especialista*	4

*Mestrando **Doutorando *** Cursando

VII.

VIII. CORPO DISCENTE

Analisando uma série histórica do perfil do corpo discente do curso de Pedagogia foi constituído, em sua maioria por mulheres, profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal. Ocorre que, com as recentes transformações no quadro social dessa região como um todo, bem como a elevação das condições de capacitação dos professores do ensino público do Distrito Federal, há uma mudança significativa no perfil do aluno dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, no que se refere às questões de faixa etária, bem como nas questões de gênero.

No entanto, a origem social do corpo discente desses cursos da Universidade Católica de Brasília e a condição de egresso da rede pública de educação básica prevalecem. Essas condições reafirmam, de algum modo, as análises históricas sobre o processo de construção dos quadros da educação no país e, ao mesmo tempo, reafirma o caráter diferenciado no processo de formação inicial.

Buscando atender a uma dessas especificidades, dificuldades no processo de escrita, o curso de Pedagogia vem implementando uma atividade diversificada – "Oficina de Produção de Textos" – com vistas a minimizar parte dessa demanda do corpo discente desses cursos. Com um horário de funcionamento distinto ao horário de aulas, os alunos são encaminhados pelos professores das disciplinas nas quais a necessidade foi detectada, bem como há um número significativo de alunos que procuram essa atividade de modo espontâneo.

Outra modalidade de ação para atender às especificidades do corpo discente desses dois cursos, tem sido a figura do 'professor orientador acadêmico'. Trata-se de uma prática corriqueira em alguns programas de pós-graduação do país e, que pelos efeitos bastante favoráveis, esse curso tem procurado implementar. A figura do 'professor orientador acadêmico' tem como principal característica

o fato de que o aluno venha a ser orientado – ao longo do seu processo de formação inicial - em suas decisões da vida acadêmica por um professor desde o primeiro semestre. O processo de implementação dessa prática vem encontrando certa dificuldade pelo caráter de inovação que remete às condições de trabalho mas, pela importância reconhecida desse processo, pretende-se incrementar.

No sentido de visualizar parte das condições dos ingressos nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, seguem alguns dados:

VI. CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Para o processo técnico-administrativo dessas ações, os cursos de Pedagogia contam com uma funcionária com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e atividades durante os turnos vespertino e noturno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia e Mendonça, A. W. (org.): *Por que não lemos Anísio Teixeira.*, Rio de Janeiro, Raval, 1997. (Coleção da Escola e Professores)
- CUNHA, Ma. Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas.* Araraquara:JM, 1998.
- DELORS, Jaques. *Educação um tesouro a descobrir.* Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. SP: Cortez; BsB: MEC; UNESCO, 1998.
- FÁVERO, . Heranças – a educação no Brasil Colônia. *Revista ANPOLL*, São Paulo, nº 08, p. 87 – 102, jan-jun.
- FREITAS, Luís C.: "A questão da Interdisciplinariedade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia". *Educação e Sociedade*. 10, nº 33, pp. 105-131, ago-1989.
- _____. "Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógica". *Educação e Sociedade*, ano 7, nº 22, pp. 12-19, set./dez.-1985.
- _____. "Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'". *Educação e Sociedade*, nº 27, pp. 122-140, set-1987.
- _____. Teoria pedagógica: limites e possibilidades». *Série Idéias*. São Paulo, F.D.E., pp.37-46, 1995.
- GHIRALDELLI, P. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1990
- GUTIERREZ, Francisco. *La mediación pedagógica y la tecnología educativa*. Tecnología Educacional, v. 25, n. 132/133, p. 11-19, jul. Ago. Set., 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Euro-Americanas, 1990
- _____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIMENTEL, Ma. da Glória, *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993
- PINHEIRO, Ma. Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In, VEIGA, Ilma Passos de A. (org), *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa.. Para uma pedagogia do conflito. In, SILVA, L. E. da (org.) *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- MEC/SEF/DPE/COEDI.: *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.
- PIMENTA, Selma.G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- WARDE, Miriam: *O estatuto epistemológico da didática*. *Série Idéias*. São Paulo, F.D.E, pp. 46-53, 1995.
- SACRISTÁN, José. G.: «Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación». In: Escolano A. y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Ed. Sígueme, 1978.

ANEXO I

Ementas das disciplinas

Ementas – Tronco Comum

DISCIPLINA	EMENTA
Antropologia da Religião	Itinerário Judaico e cristão como caminho luminoso para o Transcendente. A partir da experiência cristã na história, inquirir sobre a possibilidade de comunhão vertical e horizontal do ser humano e suas implicações vitais: aliança, comprometimento, engajamento e participação, atitude ética em relação à própria pessoa (= desdobramento integral de si mesmo), em relação ao mundo (= criação permanente do universo, ecologia), em relação ao outro (=educação), tudo em função da transformação sócio-político-econômica (=ação política). O Valor relativo da história e a antecipação do futuro maior (=escatologia).
Ciência da Religião	O ser humano como um ser de relações. A auto-transcendência e a transcendência como duas direções do ser humano. A experiência religiosa e os diferentes itinerários humanos em busca do transcendente. Encontros e desencontros entre a fé religiosa e a razão moderna. O pensamento filosófico, teológico e científico sobre o problema. Exigências e desafios do mundo contemporâneo às religiões. Implicações éticas da experiência religiosa.
Currículos e Programas	Concepções de currículo. A nova sociologia e teoria crítica do currículo. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, cultura e poder. Currículo e identidade social: o currículo oculto, o formal e o em ação. Currículo e cultura: relações interétnicas, gênero e diversidade cultural. Currículo e os ritos de exclusão. Currículo e o uso de tecnologias na produção de conhecimento. O currículo oficial: PCN, proposta curricular das escolas públicas e particulares. Avaliação do currículo.
Didática	Educação e fenômeno educativo: bases filosóficas, sociológicas e políticas. Concepções de didática em diferentes tendências. O objeto de estudo da Didática: o processo de ensino e suas relações na prática social e política, planejamento e gestão educacional – Teoria e Prática. A formação do professor. Avaliação.
Estatística Aplicada à Educação	Conceitos fundamentais de estatística. Gráficos. Distribuição de frequência. Representação gráfica. Medidas de assimetria. Indicadores de desempenho da dinâmica do fluxo escolar (evasão, repetência, aprovação, etc.). Estudo dos índices estatísticos oficiais sobre educação no Brasil. Aplicações à pesquisa educacional.
Ética na Educação	Estatuto epistemológico da Ética e da Moral. Caracterização e desenvolvimento histórico da Ética. Análise dos Códigos de Ética dos profissionais dos cursos oferecidos pela UCB, especialmente o de Educação. Análise, sob o ponto de vista da ética, de temas existenciais ligados direta ou indiretamente à escolha profissional dos acadêmicos. Papel ético-político do profissional da Educação no desempenho de sua vida profissional.
Fundamentos da Educação	O objetivo das ciências da educação. O problema da unidade, especificidade e autonomia das ciências da educação. Método e conteúdo em educação. Estudo da especificidade do ato pedagógico e as implicações dessa especificidade na dimensão histórica, social, filosófica e política da educação. O papel da educação escolar e a questão do conhecimento no mundo contemporâneo. Função social da educação. Relações entre as instituições e a prática educativa.
Sociologia da Educação	Fundamentos teóricos da concepção de sociedade, tipos e metodologia de estudo científico. Identificação e caracterização das instituições sociais como Estado, Igreja, Escola e Família. Relações entre as instituições e a prática educativa. Análise sociológica da escola.

Filosofia da Educação	O ato de filosofar e sua originalidade. A elaboração do olhar filosófico sobre a educação. As relações entre Pedagogia e Filosofia. A Filosofia da Educação e sua contribuição para a formação do educador. Filosofia da Educação e Sociedade: a educação do futuro.
História da Educação Brasileira	Apresentar a História da Educação no Brasil, partindo de uma leitura da história brasileira. Centralizar-se-á o enfoque nos processos e estruturas educacionais criados e/ou implantados à nível nacional ao longo destes 500 anos de História. Situar-se-á os diversos grupos sociais em sua permanente luta pelo controle do Estado e tentativa de estabelecer hegemonia cultural e ideológica sobre toda a sociedade, considerando-se o uso do 'aparelho' educacional. Nesta perspectiva, a história da Educação abarca: aspectos da legislação brasileira sobre a educação, conhecimento dos diversos atores sociais que participaram (e ainda participam) da elaboração de políticas públicas no campo educativo, a sociedade civil e a afirmação de outros tipos de saberes (não acadêmicos), as utopias educacionais presentes no contexto brasileiro.
Língua e Comunicação	A leitura e a escrita na universidade: linguagem e conhecimento. Pressupostos básicos: concepções de linguagem, texto, leitura e escrita. Condições de produção da leitura e da escrita do texto acadêmico. Tipos de textos: estrutura e funcionamento. Argumentação. Coesão e coerência. Correção gramatical.
Metodologia Científica	Investigação acerca do conhecimento, em particular da ciência. Análise dos procedimentos técnicos e metodológicos de preparação, execução e apresentação da pesquisa científica. Estudo das formas de elaboração dos trabalhos acadêmicos, especialmente das normas técnicas neles utilizadas.
Organização da Educação no Brasil	O estudo da organização do sistema educacional brasileiro permite a compreensão crítica do quadro normativo em que a escola está inserida e das diretrizes e políticas que norteiam o trabalho realizado pelo profissional da educação. É nesse sentido que a disciplina integra conhecimentos relativos aos aspectos sócio-econômicos, políticos, administrativos e legais da estruturação do sistema de ensino e de suas estratégias de funcionamento.
Planejamento de Ensino e Avaliação	Organização e planejamento da atividade docente: planejamento, implementação e avaliação. Tendências do processo de organização do ensino: a orientação teórica orientadora da definição do plano de trabalho educacional; objetivos/habilidades e competências, estruturação dos conteúdos; seleção de procedimentos e recursos educacionais, processos avaliativos.
Prática Pedagógica I	Estudo exploratório da escola como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e socialização secundária dos indivíduos. Observação e reflexão sobre os diferentes processos educativos desenvolvidos por instituições escolares e por outras instituições e grupos sociais. Descrição das condições estruturais e funcionamento da escola de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Descrição dos determinantes sociais, psicológicos, históricos e políticos do processo.
Prática Pedagógica II	Vivência e análise dos processos educativos que ocorrem na prática das escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Análise dos determinantes políticos, sociais, filosóficos, históricos e psicológicos da organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola. Análise do projeto pedagógico da escola: elementos constituintes, relações entre os distintos segmentos e outros elementos da organização do trabalho pedagógico.
Prática Pedagógica III	O espaço da sala de aula como delineamento e concretização das políticas de educação. Estudo e análise dos fatores que caracterizam a relação professor-aluno. Estudo das mediações do conteúdo e dos meios.
Prática Pedagógica IV	Tendências teórico-metodológicas dos estudos sobre a relação educação e sociedade. A pesquisa educacional no Brasil: principais tendências. Subsídios para a elaboração de projeto de pesquisa. A pesquisa educacional a partir das perspectivas positivista-funcionalista, fenomenológica e dialética.

	Abordagens qualitativa e quantitativa na pesquisa. A pesquisa e a formação do professor.
Tecnologia Educacional	Conceito de tecnologia. O homem e a tecnologia. Influência do domínio da técnica e da ciência na natureza, no relacionamento humano e na educação. Recursos tecnológicos e sua relação com a: aprendizagem, educação cultural e desenvolvimento. A utilização de recursos audiovisuais e informática como recursos mediadores do processo de ensino-aprendizagem.
Organização do Trabalho Pedagógico	Organização do trabalho na sociedade capitalista e suas implicações na organização do trabalho pedagógico escolar. O trabalho do professor e o trabalho do aluno. Introdução aos Fundamentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, ensino especial, educação a distância, educação de jovens e adultos. Avaliação do trabalho pedagógico: identificação e análise de diferentes alternativas didático-pedagógicas – o modelo das disciplinas escolares, os projetos de trabalho, os temas geradores e outros.
Psicologia Aplicada à Educação	A relação desenvolvimento humano e aprendizagem nas principais concepções teóricas (Behaviorismo, Psicanálise, Cognitivism e Perspectiva histórico-cultural) e suas aplicações educacionais. Fatores psicológicos que afetam o desenvolvimento e a aprendizagem, de acordo com os sistemas teóricos.
Teorias Psicológicas da Aprendizagem	<p>Estudo das abordagens teóricas em Psicologia da Aprendizagem, privilegiando as suas principais explicações sobre os processos educacionais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem: conceitos, métodos de estudo e áreas de aplicação; 2. A aprendizagem instrumental, de Skinner; 3. A aprendizagem centrada no aluno, de Rogers; 4. A aprendizagem segundo a epistemologia genética de Piaget; 5. A aprendizagem e a afetividade em Wallon 6. A aprendizagem segundo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky

Ementas da Habilitação Normal Superior

DISCIPLINA	EMENTA
Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	Função social da escrita e da leitura; conceitos relacionados: alfabetização, analfabetismo real e analfabetismo funcional, letramento. Processos de alfabetização, a história da construção da escrita. Processos de alfabetização escolar: fundamentos epistemológicos, métodos de alfabetização, características, limites e possibilidades, condições de aprendizagem. A psicogênese da língua escrita: as pesquisas sobre os processos cognitivos da escrita e da leitura, as hipóteses da criança sobre a leitura e a escrita, o professor como mediador na construção da escrita e da leitura; a articulação entre o sistema fonológico e o sistema gráfico da língua, a ortografia e os valores funcionais das letras; o erro na alfabetização; os diferentes portadores de texto no desenvolvimento da escrita e da leitura.
Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	Linguagem verbal e as outras linguagens; usos e funções da linguagem oral e escrita; os aspectos sociais relacionados à fala e ao uso da língua - a norma culta e a língua padrão. A produção de texto: estruturação, diferentes interlocutores, diferentes tipos de texto, mecanismos de coerência e coesão de texto. O processo de assimilação das regras gramaticais. A leitura: orientação de processos de leitura, características formais do texto, interpretação (objetividade e subjetividade do texto), identificação dos aspectos textuais. A intermediação do professor: o ensino da ortografia e da gramática nas séries iniciais do ensino fundamental; a leitura e a produção de texto como referência para o ensino da língua portuguesa. Conceitos de

	literatura. Leitura do texto literário. Principais gêneros da literatura infanto-juvenil. Estudo das principais obras e autores da literatura infanto-juvenil. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa.
Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática I	Estudo e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino das primeiras séries do Ensino Fundamental A importância e o significado da Matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Estudo de alternativas metodológicas para o ensino de Matemática. Seleção e estruturação dos conteúdos para o ensino fundamental tendo em vista aspectos psicogenéticos, filosóficos, históricos ou metodológicos da Matemática. Análise da utilização dos materiais e procedimentos didáticos na perspectiva da redescoberta dos conhecimentos da Matemática.
Teoria e Metodologia do Ensino de Matemática II	Seleção e estruturação dos conteúdos para o ensino da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista as habilidades e competência que se pretende formar. Identificar aspectos psicogenéticos, filosóficos, históricos e metodológico dos conteúdos selecionados. Análise da utilização de procedimentos didáticos e do material na perspectiva da redescoberta da Matemática. Estudo e análise dos processos de avaliação em Matemática.
Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais I	Fundamentos legais, sociológicos e psicológicos para o ensino de Ciências. Natureza, função, estrutura e objetivos das Ciências Naturais. Método Científico. Noções fundamentais sobre a biosfera, reino animal e vegetal. Ênfase à Biosfera sob a perspectiva da Paleontologia (dimensão temporal para a compreensão da biodiversidade) e da teoria da evolução (Geologia, Paleontologia, Biologia). Fluxo de energia: cadeia alimentar e fotossíntese (produção de energia nos meios bióticos). Interações diversas entre ambientes, diversas formas de energia. Interações entre meios bióticos e abióticos, através dos ciclos do carbono, nitrogênio, oxigênio e hidrogênio. O sol e a água como agentes importantes das interações. Saúde e ambiente. O corpo humano e suas necessidades. Necessidades alimentares (fonte de energia), qualidade dos alimentos, ambientes saudáveis e não-saudáveis, higiene. Qualidade de vida: ambiente e relações sociais. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da ciências.
Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais II	Consumo e necessidades humanas. Padrões de consumo. Recursos naturais disponíveis (preços, pobreza, saúde - física e mental). Impactos ambientais: uso abusivo dos recursos naturais. Redução da biodiversidade, a questão da água, do solo e dos demais recursos minerais (Biologia, Química e Geologia). Perspectiva histórica: ocupação dos espaços do homem, relações políticas e históricas (o nascimento da ciência - o método científico - e a revolução industrial (História, Geografia, Filosofia, História da ciência). Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da ciências.
Teoria e Metodologia do Ensino de História e Geografia I	Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A produção do conhecimento geográfico e suas conseqüências para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. A construção do conceito de espaço geográfico na criança. O processo de produção, reprodução do espaço geográfico mediado pelo trabalho social do homem. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da geografia.
Teoria e Metodologia do Ensino de História e Geografia II	O conhecimento Histórico: relações e abordagens, conceitos e procedimentos. O ensino da história: diferentes perspectivas. Concepções de tempo e de tempo histórico. História cultural e das representações; história do cotidiano; história local e regional. Elementos do saber histórico escolar. Metodologias do ensino da história: materiais, linguagens, atividades e estratégias de ensino. Fontes e recursos para o estudo da história: documentos, memória, patrimônios e locais históricos. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da história e da Geografia.
Teoria e Metodologia do Ensino de Arte	Expressão dramática: arte e criatividade: o significado da expressão dramática e da criatividade para a formação da criança na fase da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Os jogos dramáticos:

	observação, imaginação, criatividade, descoberta do movimento, descoberta do espaço, descoberta do som. Expressão verbal e não-verbal. A expressão plástica; as diferentes técnicas e materiais utilizados para o desenvolvimento das artes plásticas. A apreciação do trabalho artístico; possibilidade e contextos da instalação de objetos artísticos. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da Educação Artística.
Teoria e Metodologia do Ensino de Educação Física	Fundamentos da educação psicomotora: filosóficos, sócio-antropológicos, neurofisiológicos, psicológicos, pedagógicos. Desenvolvimento de habilidades em crianças na idade de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: tônus muscular e postura, esquema corporal e comportamental, orientação espaço-temporal, lateralização, coordenação e equilíbrio, descontração muscular. A influência da educação psicomotora no rendimento escolar. Formas de movimentos. Avaliação de habilidades. Procedimentos, atividades e projetos para o desenvolvimento do ensino da educação física..
Estágio Supervisionado I	Análise do processo pedagógico vivenciado na instituição educativa. Observação, coparticipação e participação em atividades desenvolvidas em turmas de séries iniciais do ensino fundamental. Elaboração do projeto de intervenção nos espaços educativos. Implementação da pesquisa de campo.
Estágio Supervisionado I	Participação e Regência de Classe em turmas de séries iniciais do ensino fundamental Análise dos dados e fundamentação teórica dos resultados obtidos com a implementação da pesquisa de campo. Elaboração de monografia e apresentação da mesma para uma banca examinadora constituída por professores da Universidade Católica de Brasília.

Ementas Gestão Educacional

DISCIPLINA	EMENTA
Elaboração e Gestão de Projetos Educativos	A disciplina tem como proposta principal orientar o aluno na elaboração de projetos de trabalhos com finalidades educacionais, a serem desenvolvidos em ambientes escolares e não escolares. Nesse sentido são fundamentais aspectos teóricos e metodológicos que envolvam o sentido de projeto educativo, as etapas de elaboração de projetos (planejamento, execução, controle e avaliação), a aplicação de recursos diversos e a coordenação de equipes.
Avaliação Institucional	Conceituação de avaliação institucional. Objetivos e desenvolvimento do processo avaliativo. Análise programas de avaliação institucional. Tendências das pesquisas e práticas de avaliação institucional. Elaboração de projeto de avaliação institucional para uma instituição educacional ou não.
Economia e Financiamento da Educação	Perspectiva econômica da educação. Economia da Educação: abordagem histórica. Teorias do Desenvolvimento e Educação. Métodos e Técnicas de Economia da Educação. Teoria do Capital Humano: conceitos básicos. Estado, Economia e Política Pública de Educação. Política de Financiamento da Educação. Administração financeira da unidade escolar.
Estágio Supervisionado I	Análise do processo pedagógico vivenciado na instituição educativa. Observação, coparticipação e participação em atividades específicas do Gestor Educacional. Elaboração do projeto de intervenção nos espaços educativos. Implementação da pesquisa de campo. Observação e participação nas atividades de gestão da educação em espaços escolares ou não.
Estágio Supervisionado II	Análise dos dados e fundamentação teórica dos resultados obtidos com a implementação da pesquisa de campo. Elaboração de monografia e apresentação da mesma para uma banca examinadora constituída por professores da Universidade Católica de Brasília. Observação e participação nas atividades de gestão da educação em espaços escolares ou não.
Gestão Educacional I	A função administrativa na unidade escolar. Matrizes teóricas dos estudos de Administração Escolar no Brasil. Tendências atuais de Administração Escolar no Brasil. Administração enquanto mediação. Atividades-meio e atividades-fim. O cumprimento da função social da escola. O administrador, as normas e sua aplicação. A autonomia da escola. Processos participativos na gestão escolar. Projeto Político-Pedagógico. Princípios, conteúdos, métodos, técnicas, mídias e avaliação do processo pedagógico.
Gestão Educacional II	A coordenação político-pedagógica do trabalho escolar no nível de sistema e da escola. As funções dos gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais no sistema de ensino: possibilidades, tendências e perspectivas. Relação escola – comunidade.
Laboratório de Gestão Educacional	Vivenciar situações relacionadas à gestão educacional, promovendo a associação entre teorias e práticas.
Pedagogia Organizacional	As organizações e a sociedade. Estrutura e funcionamento das organizações. Os processos administrativos e comportamentais nas organizações. Mudança organizacional. Ambiente organizacional e visão global das áreas funcionais da empresa. O processo empresarial, os elementos do problema de tomada de decisões e formulações de alternativas de ação. Natureza do trabalho humano e suas conseqüências. O processo criativo e a questão da excelência, da qualidade total e dos níveis de responsabilidade das empresa. O desenvolvimento do potencial humano: o processo de seleção, treinamento, avaliação e sua organização.
Planejamento e Política Educacional	Identificação dos elementos de formulação de políticas educacionais. Identificação dos pressupostos sociais, políticos e econômicos que norteiam a elaboração e aplicação dos programas, projetos e planos educacionais no Brasil. Identificação e estruturação de um planejamento a partir do marco referencial, do diagnóstico e da programação. A concretização das políticas educacionais na unidade escolar.

<p>Gestão de Recursos Estratégicos</p>	<p>Administração de Materiais: Natureza da Adm. de Materiais; Objetivos da Adm. de Materiais; Responsabilidade compartilhada; A obtenção de materiais; Atendimento dos requisitos de operação; Suprimento para estoque; Suprimento direto para a produção. Recursos Patrimoniais: controle e prestação de contas</p> <p>Administração de Pessoal: enfoque sistêmico em administração de recursos humanos; <i>os objetivos primordiais da arh</i>; suprimento de rh's (provimento ou provisão), análise e descrição de cargos; planos de carreiras; avaliação de desempenho; treinamento e desenvolvimento de rh's desenvolvimento organizacional; bancos de dados e sistemas de informações, auditoria de rh's.</p>
<p>Teoria Geral da Administração</p>	<p>Principais Teorias Administrativas e seus principais enfoques: Administração Científica, Teoria Neoclássica da Administração, Administração por Objetivos, Teoria da Burocracia, Teoria Estruturalista, Teoria Comportamental da Administração, Teoria de Sistemas, Teoria do Desenvolvimento Organizacional, Teoria da Contingência.</p>

Ementas Orientação Educacional

DISCIPLINA	EMENTA
<p>Análise Ocupacional</p>	<p>Análise Ocupacional: conceito, características, aplicabilidade e evolução histórica. A relação trabalho e educação. Ocupação e mercado de trabalho. A análise ocupacional frente aos novos paradigmas profissionais. A arquitetura organizacional das empresas em relação aos recursos humanos.</p>
<p>Estágio Supervisionado I</p>	<p>Análise do processo pedagógico vivenciado na instituição educativa. Observação, coparticipação e participação em atividades específicas do Orientador Educacional no Ensino Fundamental. Elaboração do projeto de intervenção nos espaços educativos. Implementação da pesquisa de campo. Observação e participação nas atividades de gestão da educação em espaços escolares ou não.</p>
<p>Estágio Supervisionado II</p>	<p>Análise dos dados e fundamentação teórica dos resultados obtidos com a implementação da pesquisa de campo. Elaboração de monografia e apresentação da mesma para uma banca examinadora constituída por professores da Universidade Católica de Brasília. Observação, coparticipação e participação em atividades específicas do Orientador Educacional no Ensino Médio e/ou espaços não escolares.</p>
<p>Fundamentos Psicogenéticos da Aprendizagem</p>	<p>Teorias Psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon. Análise das interrelações entre as dimensões cognitiva, afetivo-emocional e social do desenvolvimento. Discussão sobre a psicogênese da leitura, da escrita e da educação matemática e suas repercussões na prática escolar.</p>
<p>Medidas Educacionais</p>	<p>Medida Educacional e teste. A avaliação como instrumento de diagnose. Relação avaliação/ afetividade. Organização, aplicação e correção de instrumentos de avaliação. A construção do diagnóstico. Instrumentos usados na identificação das dificuldades de aprendizagem: testes, observações, entrevistas, sociogramas. Contribuições dos testes psicométricos para a tomada de decisões.</p>
<p>Noções de Fonoaudiologia</p>	<p>Reflexão sobre a interface saúde/educação. Questões em relação aos conceitos 'normal' e 'patológico'. O estatuto científico da fonoaudiologia, conhecimentos gerais sobre a atuação do fonoaudiólogo, ênfase à Fonoaudiologia Educacional. Teorias psicolinguísticas sobre aquisição de linguagem. Desenvolvimento da linguagem e da audição na criança normal. Bases anatomofisiológicas do Aparelho Fonador. Distúrbios da linguagem, da fala e da voz. Higiene vocal. Bases anatomofisiológicas do Ap. Auditivo. Processamento auditivo. Alterações da audição. A audição e o processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Orientação Vocacional-Profissional</p>	<p>Orientação vocacional: conceito, evolução histórica, aspectos legais, pressupostos teóricos. A orientação vocacional e a realidade política, social,</p>

	e econômica do país. O mundo do trabalho: princípios educativos. Estratégias de escolha profissional.
Pensamento e Linguagem	Pensamento e Linguagem: a respeito de sua gênese e natureza. Sobre a relação pensamento e linguagem. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem na ontogênese e na filogênese. O papel dos processos interpessoais de comunicação na ontogênese dos processos cognitivos.
Princípios e Métodos da Orientação Educacional I	Evolução histórica da Orientação Educacional: contextualização. A orientação educacional: conceitos, fins, objetivos, funções, princípios. O orientador educacional: condições pessoais; Formação; Código de Ética; Atribuições específicas (decreto que regulamento a profissão). Caráter interdisciplinar: integração com direção, supervisão/coordenação, professores, pessoal técnico-administrativo, educando, família e comunidade.
Princípios e Métodos da Orientação Educacional II	Planejamento em Orientação Educacional, serviço e processo: sua articulação com o Projeto político pedagógico da escola; Métodos e técnicas de Orientação educacional: observação questionário, entrevista, autobiografia, teste, estudo de caso, aconselhamento e sociograma. A orientação educacional no contexto do DF.
Psicomotricidade	Evolução histórica do conceito de psicomotricidade: referencial teórico e abordagens práticas. Os principais conceitos que fundamentam a abordagem educativa da psicomotricidade. Os principais conceitos que fundamentam a abordagem reeducativa da psicomotricidade. A psicomotricidade relacional.
Psicopedagogia	Questões históricas e atuais da Psicopedagogia. Uma fronteira de conhecimento em construção: a interface com outras áreas do conhecimento. Atuação Clínica e Institucional em Psicopedagogia. Reflexão sobre a interface saúde/educação. Questões em relação aos conceitos 'normal' e 'patológico'. Por que quadros de distúrbios de aprendizagem? Perspectiva crítica da abordagem patologizante: o valor descritivo versus o valor taxonômico.

ANEXO 3

Estudos dirigidos da professora Teca – FE - UnB

Estudo Dirigido Nº 1

1. Qual o enfoque da Psicologia social?
2. O que estuda a Psicologia Social?
3. Como nos tornamos sociais?
4. O que significa identidade social?
5. Qual a sua compreensão da consciência de si?
6. Qual a importância da linguagem no desenvolvimento humano?
7. Por que é impossível, para a autora, separar agir, pensar e falar?
8. Explique como a linguagem permite a elaboração de representações sociais.
9. Porque é tão difícil adquirir a consciência de nós mesmos e, mais ainda, a consciência de classe?

(Nove questões sobre as páginas 7-37 do livro “O que é Psicologia Social” – assuntos: Introdução, Psicologia e Psicologia Social; Como nos tornamos sociais – os outros, a identidade social, consciência de si; Como apreendemos o mundo que nos cerca – a linguagem).

Estudo Dirigido Nº 2

Normas e valores

1. Qual a função das normas da sociedade?
2. Como surgem as normas?
3. Estabeleça distinção(ões) entre normas e hábitos.
4. Explique um dos aspectos da norma
5. Qual o significado de certo e errado hoje na sociedade?
6. Qual a interpretação da frase: “As experiências do valor estão ligadas, de forma pertinente, ao hábito, mas a simples uniformidade não tem, muitas vezes, força para fazer com que os atos pareçam certos”.
7. Explique forças sociais. Qual a relação entre juízos éticos e fenômenos motivacionais?
8. Explique: Experiências de exigências sociais; percepção do certo e do errado; regra e exceções.
9. Qual o papel da igualdade como princípio de justiça?
10. Quais as forças que nos impedem de sentir as exigências da justiça e por quê?

Estudo Dirigido Nº 3

TEXTO Nº 7

ATITUDES, PRECONCEITOS, VALORES E CRENÇAS

1. Defina crenças e dê exemplos
2. “A pesquisa psicossociológica das crenças possibilita obter esclarecimentos sobre a grande variedade de estilos interpretativos da realidade sócio-cultural e das correspondentes condutas sociais, tão assinaladamente distintas em sociedades que, como a brasileira, exibem pronunciada heterogeneidade nos campos étnico, econômico e político-ideológico. O conhecimento de tais diferenças, enquanto refletidas no plano das crenças e sistemas de crenças, possibilitaria atender simultaneamente tanto a desideratos da pesquisa básica quanto a objetivos da Psicologia e das Ciências sociais aplicadas”.
Comente a frase acima e justifique-a.
3. Defina Atitude e comente os seus componentes.
4. Cite e explique as cinco (5) funções das atitudes sociais.
5. Defina preconceito e suas características.
6. Explique a formação de atitudes.
7. Qual “o melhor caminho a seguir para a mudança de atitudes”?
8. Defina e Explique valores.
9. Explique valores no entendimento cognitivista.
10. Atitude é congruente com valor na perspectiva cognitivista? Por que?

RESPOSTAS

ANEXO 4

Exercício avaliativo em dupla, professora TECA, FE-UnB.

1ª ATIVIDADE AVALIATIVA

(Em dupla e sem consulta)

1-O enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente. E isto acontece desde antes do nascimento, enquanto condições históricas do grupo e originaram a família, passando pela linguagem, história do grupo e pelas emoções que também se submetem às influências sociais. Comente a assertiva acima fazendo uma analogia com a Psicologia Social na Educação.

(questão – habilidade Análise)

2-O viver em grupos permite o confronto entre pessoas e cada um vai construindo o seu “eu” neste processo de interação, através de constatações de diferenças e semelhanças entre nós e os outros. É nesse processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade social e a consciência-de-si-mesmo. Explique a identidade social. (questão – habilidade Conhecimento)

3-Comente a seguinte afirmativa, enfatizando a importância da linguagem no desenvolvimento das relações humanas: “...a linguagem exerce a mediação entre nós e o mundo, na medida em que ela permite a elaboração de representações sociais”. LANE, S.T.M. O que é Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 32.

(questão – habilidade Síntese)

4-Locus de Controle é um construto que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos. Explique e apresente exemplos na educação de locus de controle interno, externo e outros poderosos.

(questão – habilidades de Síntese e de Avaliação)

(sensibilização para a formação)

5-Qual a função das normas na sociedade? Como elas surgem?

(questão – habilidade Conhecimento)

6-Qual a importância da moralidade e do seu desenvolvimento no ser humano para a sociedade?

(questão – habilidade Conhecimento)

7-Apresente um conceito de atitude.

(questão – habilidade Conhecimento)

8-Cite e explique os componentes das atitudes.

(questão – habilidade Conhecimento)

9-Relacione atitudes e preconceitos.

(questão – habilidade Conhecimento)

10-Como se formam as atitudes e como ocorre a mudança de atitudes?

(questão – habilidade Conhecimento)

ANEXO 5

Prova da professora Amália – FE-UnB

1ª Avaliação de História da Educação Brasileira

Prof Amália

Data: 23/10/2007 2º semestre de 2007.

TEMA: Educação jesuítica de 1549 e 1759

A partir da leitura dos textos e das reflexões escolha **uma** das questões e construa um texto crítico

- Observe a construção de parágrafos

-Relacione os seus argumentos com a leitura dos textos

Aproveite para construir boas questões sobre a escola e a educação pública.

Comente sobre o projeto de colonização dos portugueses para a colônia. Razões da vinda da Companhia de Jesus para a colônia portuguesa. Como explicar o interesse dos jesuítas e lusitanos em alfabetizar os nativos, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Que concepções de educação os padres jesuítas implantaram? Explique a política educacional pregada pelo padre Manoel Nóbrega e a política executada pela Companhia de Jesus. Quais as características, princípios, modalidades, métodos e financiamento da educação dos jesuítas? Quais as funções da escola na colônia? Explique as relações existentes entre indígenas X portugueses e indígenas X jesuítas? E os governadores. Explique o modo de vida nos colégios e ressalte as contradições entre o formalismo pedagógico-cultural e a vida vivida? Comente sobre a sociedade colonial e que valores sociais os jesuítas ajudaram a construir? Que valores os lusitanos e inicianos difundiram no Novo Mundo? (questão – habilidade Avaliação)

TEMA 2

Reformas de Marquês de Pombal, aulas régias e educação nas províncias no Império.

Comente sobre os dilemas da Companhia de Jesus e razões de sua expulsão. Explique as medidas e ações para a educação pública sob o comando de Marquês de Pombal entre 1759 e 1808. Com a vinda da Coroa Portuguesa quais foram os rumos da educação das elites e da maioria da população? Explicar: sociedade sem escolas e sem professores. Lei 15 de outubro de 1827 e seu significado? Como as províncias deram respostas às demandas educacionais? Comente sobre o financiamento da educação. Comente sobre as funções da escola pública e sua relação com o modo de produção capitalista? Comente sobre o lugar que a escola pública ocupava na sociedade brasileira no Império. (questão – habilidade Avaliação)

TEMA 3: Escolha UMA das questões e responda

1. Como você avalia a disciplina História da Educação brasileira na formação do pedagogo? (questão – habilidade Avaliação)

2. Escreva duas questões gerais sobre as temáticas estudadas nas leituras indicadas. (questão – habilidade Conhecimento)

ANEXO 6

Prova da professora Eliz - UCB

Universidade Católica de Brasília

Pós- Reitoria de Graduação

Curso de Pedagogia

Disciplina XXXX

Prof^a Eliz

Aluno(a): _____

Data: ____/____/____

Avaliação Individual

- 1) De acordo com Lück, (Heloisa), qual a importância do planejamento em orientação educacional? O que fazer para evitar que o Plano de Ação em OE seja apenas mais um documento para ficar arquivado? (questão – habilidade Compreensão)
- 2) Explique a função de: plano, planejamento e projeto. (questão – habilidade Compreensão)
- 3) Descreva uma situação problema para a atuação do OE nas áreas: acadêmico/escolar, pessoal/social e vocacional profissional. (questão – habilidade Análise)
- 4) Indique as técnicas mais usadas em OE e as situações em que elas podem ser usadas. (questão – habilidade Compreensão)
- 5) No texto Começo... Tropeços... Recomeços... a autora Rosy Rosalina Scapin afirma: **“Daí, defendo e pratico uma orientação educacional voltada para as práticas escolares não mais para os problemas individuais de ajustamento escolar”**. A afirmativa da autora vem de (sic) encontro aos textos trabalhados em sala que apontam para a mudança do foco da atuação da Orientação Educacional. Comente a afirmativa. (questão – habilidade Análise)

É a disposição das velas e não a força da ventania que determina o caminho a seguir”.

Bom trabalho!

ANEXO 7

Ficha para a auto-avaliação e Ficha para avaliação proposta pela professora Eliz- UCB

Universidade Católica de Brasília
 Curso de Pedagogia
 Disciplina: XXXX
 Professora: Eliz

Aluno(a): _____

	Regular	Bom	Ótimo
Assiduidade			
Pontualidade			
Leitura prévia dos textos			
Participação em sala			
Respeito às datas estabelecidas de Entrega dos trabalhos			
Participação efetiva no trabalho em grupo			
Participação nas apresentações dos trabalhos			

Universidade Católica de Brasília – UCB
 Curso de Pedagogia
 Disciplina: XXXX
 Professora: Eliz

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA/PROFESSOR

Assinale com um “X” apenas uma das alternativas correspondente a cada item conforme a legenda que segue:

 Sim

 Às vezes

 Não

Descrição do item			
1. Demonstra interesse e dedicação pela disciplina que leciona			
3. Tem boa disposição e paciência em aula			
4. Demonstra ter domínio nos conteúdos			
5. Tem clareza nas explicações			
6. Utiliza recursos e técnicas de ensino que favorecem a aprendizagem			
7. Varia a forma de ministrar as aulas			
8. Ilustra as aulas com exemplos do cotidiano			
9. Relaciona os temas abordados na disciplina com outros já focalizados em aulas anteriores			
12. Encoraja os alunos a expressarem suas idéias			
13. Leva em consideração os interesses dos alunos			

Espaço para posicionar-se:
