

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

AVALIAÇÃO E SABERES DOCENTES:

**O que pensam e o que fazem os professores-formadores
do programa Magister da Universidade Estadual do Ceará**

Herbene Gurgel da Silva

**Fortaleza
2006**

Herbene Gurgel da Silva

AVALIAÇÃO E SABERES DOCENTES:

**O que pensam e o que fazem os professores-formadores
do programa Magister da Universidade Estadual do Ceará**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Área de Concentração em Avaliação Educacional, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientador:

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Co-orientador:

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães
Junior

Fortaleza

2006

Herbene Gurgel da Silva

**AVALIAÇÃO E SABERES DOCENTES:
O que pensam e o que fazem os professores-formadores
do programa Magister da Universidade Estadual do Ceará**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Área de Concentração em Avaliação Educacional, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Data da aprovação: 01/12/2006.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola - UFC
(Orientador)

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior - UECE
(Co-orientator)

Prof. Dra. Tania Vicente Viana - UFC

Aos mestres e professores (as) fontes inspiradas que passaram pela minha vida acadêmica que muito contribuíram com os seus ensinamentos e para que eu chegasse a essa fase da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao grande arquiteto do universo, sem o qual não seria possível ter força, determinação e saúde para construirmos e principalmente concluir essa fase de nossa vida.

Ao Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, primeiro grande incentivador e orientador sem o qual não seria possível estarmos aqui, obrigada pela amizade, orientações dedicação e principalmente paciência.

Ao Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, pelo acolhimento, por ter acreditado e principalmente ter se disposto a nos orientar e pelo comprometimento enquanto professor-orientador e coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional.

A Profa. Dra. Tania Vicente Viana pela disponibilidade, pela atenção devida , pela participação na banca e por suas contribuições teóricas ao aprimoramento deste estudo

Ao Prof. Ph.d Jacques Therrien, pela sua participação e contribuição teórica na realização desse estudo.

Ao Prof. Ms. Francisco de Assis Mota de Alencar, que tive o privilégio de ser aluna ainda na educação básica, posteriormente o enorme prazer e honra de ser colega e amiga de mestrado, o reencontrei quando a idéia de ingressar no mestrado era embrionária e que este foi extremamente generoso em dedicar seu parco tempo para me orientar na elaboração do projeto de pesquisa, por seu apoio nos momentos difíceis na trajetória de seleção e suas inúmeras orientações que permitiram o inicio e aprofundamento no âmbito da avaliação educacional.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, pela disseminação de conhecimentos e pelo incentivo à pesquisa científica.

Aos funcionários, servidores e bolsistas da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira e da Universidade Federal do Ceará.

Aos principais sujeitos da pesquisa, os professores-formadores, pela participação e contribuição com informações indispensáveis e sem os quais não seria possível a investigação.

As colegas e companheiras de Mestrado, principalmente a Socorro Sousa, Tereza Sanches, Isaura Silva, Virna Camarão, Edinaldo Sousa com os quais interagimos e trocas de idéias e de experiências de vidas, dúvidas, angústias e principalmente conhecimentos e saberes.

Ao Grande Amigo e irmão José Edinaldo Lima de Sousa, companheiro de décadas pelo apoio, pela força e, pela sua generosidade para comigo e sobretudo pelo amor fraterno e contribuição na minha trajetória de vida nos últimos tempos.

Ao meu companheiro e amor de toda uma vida Reginaldo Rodrigues da Silva pelo incentivo, apoio, paciência, companheirismo, pela cobrança e crença na minha capacidade de concluir esse estudo e principalmente pelo muito carinho que me dedicou.

A minha família, mãe, irmã e meus queridos sobrinhos. Às amigas Iracilda Martins, Ivone Nobre, aos amigos Charles Ítalo, João Oliveira, José Phillitus, Mardônio Junior que sempre me ajudaram, incentivaram, acreditaram no meu potencial e contribuíram nessa conquista.

Finalmente, àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e possibilitaram a conclusão deste estudo.

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um procedimento de mútua educação.

José Eustáquio Romão

RESUMO

O presente estudo versa em desvelar o significado da avaliação da aprendizagem partindo do que pensam, sabem e fazem os professores-formadores. O referencial teórico utilizado para as inferências se baseia na epistemologia da avaliação da aprendizagem a partir dos teóricos renomados da Avaliação Educacional, como Vianna, Luckesi, Jussara Hoffman, Dias Sobrinho, Afonso, Perrenoud, Hadji e outros. Outra base teórica usada para a análise dos dados fundamenta-se nos conhecimentos sobre formação docentes e principalmente na teoria dos Saberes Docentes criada por Tardif e empregada por pesquisadores como Therrien, Gauthier, Shulman, Nóvoa, Shön, Fiorentini, Nunes e outros. Para alcançarmos os objetivos propostos elegemos como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como método, o estudo de caso, sendo o universo populacional os professores-formadores que lecionaram uma disciplina específica no âmbito da avaliação educacional no programa de formação de professores Magister da Universidade Estadual do Ceará. Como procedimentos metodológicos empregados para a coleta de dados foram: a entrevista semi-estruturada, a análise documental e bibliográfica. Os resultados desse estudo visam à ampliação das discussões sobre a importância da avaliação da aprendizagem na formação docente, além da pertinência de se considerar os saberes e os conhecimentos dos professores que formam e dos que estão em formação.

Palavras chave: avaliação, avaliação da aprendizagem, formação de professor, saberes docentes.

ABSTRACT

The present study aims to clarify the meaning of learning assessment starting from what the educator teachers think, know and do. The theoretical reference point used for the inferences is based on the learning assessment epistemology of recognized authors of the Educational Assessment, e.g. Vianna, Luckesi, Jussara Hoffman, Dias Sobrinho, Afonso, Perrenoud, Hadji, etc. Another theoretical basis used for the data analysis is based on the teachers' formation knowledge, mainly on the Teachers' staff knowledge Theory created by Tardif and used by researchers as Therrien, Gauthier, Shulman, Nóvoa, Shön, Fiorentini, Nunes, etc. To achieve the proposed objectives, we chose the quality research methodology, having the educator teachers, who teach a specific matter in the educational assessment scope in Magister Teachers' Formation Program of Universidade Federal do Ceará, as the population universe. As methodological procedures used for the data collection were: the semi-structured interview, the document and bibliography analysis. The result of this study aims to achieve the enlargement of the discussion of the learning assessment importance in the teachers' formation, besides the relevance of considering the teachers staff and the knowledge of those who educate and who are in formation.

Key-words: assessment, learning assessment, teachers' formation, teaching staff knowledge.

SUMÁRIO

| | Página |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO I | |
| EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... | 15 |
| 1. EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 17 |
| 1.1 A avaliação como medida..... | 18 |
| 1.2 Distinção entre verificação e avaliação..... | 21 |
| 1.3 As abordagens qualitativa e quantitativa..... | 24 |
| 1.4 As funções da avaliação..... | 26 |
| 1.4.1 Função diagnóstica..... | 27 |
| 1.4.2 Função formativa..... | 28 |
| 1.4.3 Função somática..... | 29 |
| 1.4.4 Função normativa..... | 31 |
| 1.4.5 Função criterial..... | 31 |
| 1.5 As dimensões da avaliação da aprendizagem..... | 33 |
| 1.5.1 A dimensão pedagógica da avaliação | 34 |
| 1.5.1.1 Tratamento dado ao conteúdo na avaliação..... | 35 |
| • Coerência entre o que foi ensinado e o avaliado..... | 35 |
| • Sobre os objetivos da avaliação..... | 36 |
| • Sobre a relação teoria e prática..... | 36 |
| • Sobre a avaliação que aborda aspectos relevantes ou úteis para a vida do aluno..... | 37 |
| 1.5.1.2 Destaque para a forma no ensinar e avaliar..... | 38 |
| • Coerência entre a forma de ensinar e avaliar..... | 38 |
| • Metodologia estimulante..... | 39 |
| • Preparação do aluno para a avaliação..... | 40 |
| • A relação do professor com o aluno..... | 41 |
| • O feedback proporcionado pelo professor..... | 42 |
| 1.5.1.3 Critérios de avaliação..... | 43 |
| 1.5.1.4 Clareza no ensinar e avaliar..... | 44 |
| 1.5.1.5 Nível de exigência da elaboração pelo aluno na elaboração..... | 45 |
| 1.5.2 A dimensão instrumental da avaliação..... | 46 |
| 1.5.3 A dimensão emocional da avaliação..... | 49 |
| 1.5.4 A dimensão ética da avaliação..... | 52 |
| 1.5.5 A dimensão corporal-ritual da avaliação | 55 |
| – Os conflitos e o desprazer da avaliação – situações negativas..... | 57 |
| – As harmonias e o prazer de ser avaliados - situações positivas:..... | 58 |
| CAPÍTULO II | |
| EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES..... | 62 |
| 2. EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES..... | 63 |
| 2.1 Saberes & Formação Docente | 63 |
| 2.2 Distinção entre conhecimento e saber | 63 |
| 2.3 A natureza do saber docente..... | 66 |
| 2.4 Tipologia dos saberes docentes..... | 68 |

| | |
|---|------------|
| 2.5 Os saberes profissionais e suas características..... | 74 |
| CAPÍTULO III | |
| O PROGRAMA MAGISTER DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ..... | 80 |
| 3. O PROGRAMA MAGISTER – UECE..... | 81 |
| 3.1 As origens..... | 81 |
| 3.2 Uma caracterização do programa Magister da Uece..... | 82 |
| 3.3 Discutindo a base conceitual da organização curricular e o perfil do profissional a ser formado pelo Programa Magister da Uece..... | 89 |
| 3.4 A estrutura curricular..... | 93 |
| CAPÍTULO IV | |
| ITINERÁRIO METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO..... | 105 |
| 4. O Itinerário metodológico: a trajetória da investigação..... | 106 |
| 4.1 Coleta de dados..... | 112 |
| 4.1.1 A entrevista..... | 112 |
| 4.1.2 A análise documental..... | 115 |
| 4.2 Descrição do campo de pesquisa: a disciplina política, planejamento e avaliação educacional..... | 117 |
| 4.2.1 Concepções de avaliação a partir dos discursos dos professores-formadores..... | 124 |
| 4.2.2 Conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores-formadores..... | 128 |
| 4.2.3 Proposta, prática e discussão da avaliação no Programa Magister-Uece..... | 136 |
| CONCLUINDO E PROPONDO ENCAMINHAMENTOS..... | 147 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 155 |
| ANEXOS..... | 163 |

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional se constitui nos dias atuais, uma temática de extrema importância no campo das Ciências da Educação, tendo a investigação, nesta área, alcançado um grau ainda maior de amplitude. A avaliação educacional possui várias dimensões, assim podemos falar de avaliação de currículo, de programas, institucional e do processo de ensino e aprendizagem. Mas, pouco tem se discutido sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores.

Há uma ausência de reflexão e de investigação sobre como se processa a avaliação da aprendizagem na universidade e principalmente nos cursos e programas que se destinam formar professores em exercício. Uma das razões para essa ausência talvez seja a falta de bibliografia específica na área e isso se contrapõe à constância dos debates ocorridos sobre essa dimensão.

No trabalho que ora se inicia, tivemos por intento conhecer as idéias, os pensamentos e as ações dos educadores formadores de professores, principalmente por que nas últimas décadas as discussões e investigações sobre o trabalho e a formação docente têm se alargado e apontado para uma revisão da compreensão sobre a prática pedagógica do professor.

Sendo a avaliação um ato presente no cotidiano escolar e universitário, e que envolve os mais diferentes sujeitos do processo educativo, emerge a necessidade de se compreender esse objeto, e a partir do que pensam, do que fazem aqueles que têm a auspiciosa tarefa de formar outros professores, e que podem ser considerados como os sujeitos mais importantes do processo de avaliação do ensino e aprendizagem, já que as suas idéias e práticas influenciaram o pensamento e as futuras ações daqueles que aprendem.

O estudo em foco se tornou possível a partir da colaboração dos professores—

formadores do programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, tendo como alcance imediato aqueles que lecionaram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II que trata da temática investigada.

Para tanto, buscou-se desvelar, partindo de um estudo de caso, que concepção de avaliação da aprendizagem a partir do ponto de vista dos professores-formadores que ministraram a disciplina supracitada, bem como, identificar os conhecimentos e saberes mobilizados pelos formadores de professores durante as suas práticas avaliativas, além de também conhecer que espaços de discussão da proposta e da prática da avaliação da aprendizagem foram oportunizados pelo Magister-Uece.

Para alcançar os objetivos almejados, a pesquisadora enveredou pelos caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa, que associa o ato, o gesto e a palavra ao seu contexto e lhes dá significado. Partindo dessa compreensão, utilizamos para a coleta de dados as técnicas mais explorado na abordagem qualitativa, quais sejam: a entrevista, a análise documental e bibliográfica.

Na revisão do estado da arte, analisamos na primeira parte desse estudo, a evolução do conceito de avaliação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, assim procuramos distinguir conceitos como mensuração, verificação e avaliação, que muitas vezes são erroneamente considerados sinônimos.

O objetivo desse estudo comparativo dos conceitos relacionados à avaliação da aprendizagem se pautou pelo nosso interesse em compreendermos quais os sentidos ou significados atribuídos à avaliação pelos professores-formadores do programa Magister-Uece durante as suas práticas pedagógicas, pois compreendemos que no processo de formação de professores, as definições formuladas e aceitas pelos docentes formadores influenciam diretamente aqueles que são objetos do processo de formação, os professores-cursistas, que

além de professores são também avaliadores de aprendizagens e que tendem a repetir os pressupostos ou paradigmas nos quais foram formados.

Não obstante, além da distinção dos termos como mensuração, verificação e avaliação, também debatemos as abordagens qualitativa e quantitativa da avaliação e as várias funções assumidas por ela durante a aprendizagem, quais sejam: diagnóstica, formativa, somativa, normativa e criterial. Ainda na tentativa de abarcar com clareza o processo avaliativo e mais ainda o significado da avaliação para os professores-formadores enveredamos na análise das dimensões da avaliação, discutimos cinco dimensões como a pedagógica, a instrumental, a emocional, a ética e a corporal-ritual.

Na segunda parte desse estudo, concentramos a nossa análise no campo dos saberes e formação dos docentes, assim procuramos compreender as relações entre conhecimento, saber e formação docente. Assim, no primeiro momento procuramos estabelecer uma distinção entre as categorias conhecimento e saber, em seguida foi tratado a natureza do saber docente a partir dos estudos da pesquisadora francesa Mari Barth (1993).

No intento de abrangermos a problemática dos saberes mobilizados pelos professores-formadores nas suas práticas docentes durante o programa Magister-Uece, enveredamos no estudo das diferentes tipologias dos saberes docentes classificadas por estudiosos como Tardif (2000, 2002), Gauthier (1998), Therrien (2000, 2001, 2004), Freire (1999), Monteiro (2001) e outros.

Também consideramos pertinente considerarmos o paradigma do professor-reflexivo concebido por Shön (1983) e que tem servido de fundamento para se refletir novos parâmetros nos atuais cursos de formação de professores e tem sido uma alternativa para se superar o modelo da racionalidade técnica ainda vigente nos programas de formação, além do pesquisador Shön (1983) nos fundamentamos em teóricos como Zeichner (1997), Gómez (1997) Nóvoa (1997) e Contreras (2002) e Freire (1999) e finalizando o segundo capítulo

debateamos a partir dos pensamentos de Tardif (2002) e Therrien (2004), os saberes profissionais e suas principais características.

O terceiro capítulo traz ao debate o objeto da nossa investigação, o Programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, nesse momento o programa Magister foi estudado nas suas origens, nas suas características de composição, de estrutura curricular e de base conceitual. Nosso intuito nessa parte do nosso estudo era de compreender a sistematização, o funcionamento, a estruturação e principalmente os princípios que orientaram os professores-formadores do programa.

Por fim, o itinerário metodológico de investigação. Nesse momento é mostrado o percurso caminhado pela investigadora na busca de alcançar os objetivos estabelecidos, incluindo assim, a compreensão e as inferências acerca do objeto investigado. Para tanto, se utilizou do estudo de um caso específico, aludido anteriormente.

As informações e dados coletados foram analisados a partir das perspectivas descritivas e reflexivas concomitantemente, facilitando a reunião das categorias de análise, quais foram: Concepções de avaliação a partir dos discursos dos professores-formadores; Conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores-formadores; Proposta, prática e discussão da avaliação no programa Magister-Uece.

No descortinar dessa investigação ocorrida no período de 2005 a 2006, e objetivando complementar as informações advindas dos sujeitos investigados, surgiu a necessidade de conhecer os documentos existentes acerca do programa Magister-Uece. Desta feita, a análise dos documentos tinha como propósito elucidar questões que não foram esclarecidas pelos depoimentos dos entrevistados.

Em face do exposto, nas considerações finais apresentaremos nossas conclusões a respeito do objeto de estudo e propusemos algumas sugestões com vistas a algumas possibilidades de encaminhamentos em futuros cursos de formação de professores.

CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Sem a clareza do significado da avaliação, professores vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanços e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende (Berbel, 2001, p. 08).

O presente estudo resultou de uma investigação que teve como principal intento conhecer os vários significados atribuídos à avaliação da aprendizagem pelos docentes formadores de professores que lecionaram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II do Programa Magister realizado pela Universidade Estadual do Ceará – Uece, assim tivemos como um dos pontos de partidas, o pensamento supramencionado, que afirma a importância da clareza do(s) significado(s) da avaliação da aprendizagem, principalmente por parte do educador, para que a prática avaliativa possa contribuir com o crescimento do sujeito aprendiz.

De tal modo, apreciamos pertinente estabelecer uma discussão visando o esclarecimento da distinção de termos como: verificação, medida e avaliação, muitas vezes considerados por alguns professores como sinônimos, o estudo comparativo dessas categorias tornou-se essencial para que pudéssemos compreender as várias acepções adotadas pelos professores-formadores ao se referirem à avaliação da aprendizagem em suas práticas pedagógicas.

Além de considerarmos, os vários conceitos e categorias que se relacionam à avaliação educacional, e em específico, a avaliação do ensino e aprendizagem, foi fundamental conhecermos os papéis, as funções adotadas por ela durante o processo avaliativo, além disso, ponderarmos também relevante fazermos uma apreciação das várias dimensões que permeiam a ação avaliativa, entre elas: a dimensão pedagógica, a dimensão instrumental, a dimensão emocional, a dimensão ética e a dimensão corporal-ritual.

Portanto, essa base teórica se revelou imprescindível para a análise das respostas dadas pelos sujeitos investigados – os professores-formadores, respostas que possibilitaram as nossas inferências a partir dos objetivos anteriormente delimitados na pesquisa.

1. EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A preocupação com a avaliação educacional, especificamente com a avaliação do ensino e aprendizagem, assunto complexo e polêmico, vem sendo peça de discussão e análise por parte dos educadores e estudiosos deste tema. Cabe aqui, enfatizar as concepções elaboradas por teóricos que tratam deste campo específico da educação. Nesse sentido, urge redimensionar o entendimento a respeito desta ação pedagógica, motivo pelo qual nos levou a propor um estudo sobre a avaliação da aprendizagem.

Em se tratando de avaliação educacional, apresentaremos alguns pressupostos teóricos que nortearão a nossa inclusão na busca de novas respostas sobre esta temática. Consultando a bibliografia existente nesta área, verificamos alguns conceitos que, muitas vezes, são empregados erroneamente pelos educadores como sendo sinônimos. A fim de compreendermos qual o significado de avaliação que vem sendo utilizado pelos docentes formadores de professores no programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, apresentaremos diferentes definições de avaliação, pois acreditamos que no processo de formação de avaliadores, a definição que formulamos ou aceitamos, determinará os procedimentos do avaliador. Assim, estabeleceremos uma distinção entre os conceitos de avaliação, mensuração e verificação, abordagem qualitativa e quantitativa e as funções somativa, normativa, diagnóstica, formativa e criterial da avaliação

1.1 A avaliação como medida

O uso da avaliação como medida remonta aproximadamente ao ano de 2.205 a.C, quando o imperador chinês Shun, preocupado com o desempenho do seu exército, estabeleceu um sistema de exames com o fim de promover ou demitir os seus oficiais da guarda de mandarins. A partir desse período a idéia de avaliar, e em específico, a avaliação da aprendizagem estava diretamente ligada ao conceito de medida, tendo uma função seletiva.

No século XIX, nos Estados Unidos, o pesquisador Horace Mann, criou um sistema de testagem nas escolas públicas americanas, propondo uma uniformidade nos exames, visando a qualidade da educação. Devido à necessidade de distribuir os indivíduos nos espaços sociais em posições de forma hierárquica, de acordo com seus méritos pessoais, se originou uma proliferação de exames, seleções e concursos que também visavam legitimar as organizações políticas e educacionais que os instituíram, sendo que as instituições educacionais poderiam outorgar aos seus egressos títulos, certificados e diplomas.

Os exames no campo da avaliação tomaram tal importância que a partir dessa propagação de testes e concursos surgiu a necessidade de se criar uma área de estudos, a *docimologia*, surgida na Europa, especificamente, em Portugal e na França. Essa ciência consiste no estudo sistêmico dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinados pelos examinadores tendo como principais expoentes os estudiosos Pierón e Lavgier. Sendo o nascimento desse novo campo científico relatado por Pierón em sua obra *Examens et docimologie* de 1963 (DEPRESBITERIS, 1991). A respeito da *docimologia* proposta por Pierón, Bonniol (2001, pp. 57-58) estudioso do campo da avaliação educacional pondera que:

*No vocabulário de Psicologia de Pierón, a docimologia é definida como ‘o estudo sistemático dos exames (modos de notação, variabilidade, interindividual e intraindividual dos examinados, fatores subjetivos, etc). Esse termo, proposto pelo próprio Pierón, deriva do grego **DIKIMÉ**, que quer dizer prova, enquanto docimástica (**DOKIMASTIKOS**) designa o estudo das técnicas dos exames.*

Para Machado (1995, p. 265), *a avaliação educacional refere-se a alguma forma de verificação do conhecimento, em algum nível.* Partindo desse comentário, ele considera que a avaliação pode ser associada à idéia ou ao conceito de medida, quando o conhecimento é compreendido como algo que pode ser acumulado como uma espécie de material que poderá preencher um reservatório. Assim, para conhecer o grau ou medida desse conhecimento basta avaliar a quantidade obtida nesse reservatório. Ocorre que, a partir dessa concepção de conhecimento a avaliação consistiria numa simples tarefa de mensuração de quantidades, e sua função estaria voltada a medir o desenvolvimento das aprendizagens tendo como norma os objetivos pedagógicos previamente definidos. No intercurso dos nossos estudos sobre avaliação educacional percebemos que a idéia de avaliação como mensuração do rendimento escolar está diretamente relacionada ao tipo de teoria da educação defendida pelo educador/avaliador, e mais particularmente, da sua concepção do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa confusão entre avaliação e medida, Vianna (2000, p. 25) observa que *a avaliação é associada à mensuração do rendimento escolar, confusão que ainda persiste nos dias fluentes, em que medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar.* A respeito da incompreensão entre os termos avaliação e medida Hadji (2001, p. 29) assevera enfaticamente que *avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo.*

Somente na década de 40, a avaliação educacional passou a ter a abrangência dos dias atuais, a essa se deve às contribuições de Tyler (1942) que propôs a *Avaliação por*

Objetivos, onde a avaliação tem por propositura verificar a relação existente entre os resultados e os objetivos educacionais previamente definidos. Nos anos 60, teóricos como Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebean, realizaram intensa produção científica no âmbito da avaliação educacional, abordando seus aspectos fundamentais. Scriven (1967) estabeleceu a **Avaliação dos Objetivos**, não bastando apenas verificar se os objetivos estavam sendo alcançados, seria necessário verificar se os objetivos traçados se coadunam com os interesses educativos previamente definidos pelo educador (VIANNA, 2000; MOTA, 2004).

Stake (1967), aborda a **Avaliação Responsiva**, dando ênfase aos aspectos formais e informais da avaliação do ensino e aprendizagem. Vianna (2000, p.128) menciona que para Stake, o objetivo da avaliação *não é medir ou como medir, mas apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação, especialmente em relação a programas educacionais, e não de materiais, pois a avaliação daqueles pressupõe que se faça a destes últimos*. Em Cronbach (1963), a avaliação passa a ser compreendida como uma atividade diversificada sendo assim um processo que visa à coleta ou ao uso de informações que permitam a tomada de decisões acerca do programa educacional. (VIANNA, 2000; MOTA, 2004).

Já Stufflebean (1971) redimensiona a avaliação como sendo um processo sistemático e contínuo que serve para tomada de decisão, em torno desta foi constituído o modelo de avaliação do tipo **CIPP** (Contexto, Insumo, Processo e Produto) esses tipos correspondem às quatro situações de decisão em educação (VIANNA, 2000; MOTA, 2004).

A partir de 1965, a avaliação se converteu em uma indústria profissionalizante com suas próprias regras, organizações, ocorrendo à consolidação e ampliação do seu âmbito de atuação. Sobre esse momento da avaliação, Dias Sobrinho (2002, p. 41) afirma que:

Antes a avaliação se resumia quase somente ao emprego de testes e medidas das aprendizagens individuais e outras capacidades psíquicas e

posteriormente dedicada à formulação e ao cumprimento dos objetivos educacionais. A partir desse ano, ela ultrapassou a sua vinculação estreita e quase exclusiva com a psicologia e passou a incorporar fenômenos de estudos e metodologias de várias tendências derivadas de diversas disciplinas e tendo sobretudo, um caráter público e político.

Dias Sobrinho (2002, p. 42), atenta que não ocorreu apenas uma ampliação da avaliação, mas as mudanças foram também de caráter qualitativo, graças às contribuições advindas de *algumas disciplinas e metodologias da área de humanas e ciências sociais, como a antropologia social, a filosofia, a fenomenologia e a etnografia*. Contudo, Vianna (2000) alerta que mesmo ocorrendo uma abrangência da avaliação, ainda persiste no âmbito escolar atualmente, uma confusão que associa a avaliação à mensuração do desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

O sucinto panorama, acima apresentado sobre a evolução do conceito de avaliação educacional, não tem por intento aprofundar, nem esgotar o tema, mas apenas traçar uma trajetória que nos conduza a ampliação do conceito de avaliação nos dias fluentes. Assim sendo, no momento posterior iremos analisar a relação entre a verificação e a avaliação.

1.2 Distinção entre verificação e avaliação

Os termos **verificação** e **avaliação** possuem conotações distintas (LUCKESI, 2001, p. 92):

(...) o termo verificar provém etimologicamente do latim – verum facere – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver-se algo é isso mesmo’.

Nesse caso, a verificação configurada pela observação, análise e síntese de informações que delimitam o objeto trabalhado se destina tão somente a constatar se os objetivos delineados foram alcançados ou não, finalizando-se apenas em classificação e registro destes. Portanto, é nesse enfoque de avaliação como verificação de aprendizagem, que Vianna (2000) analisa o modelo de *Avaliação por Objetivos*, concebido por Tyler (1942), que propõe uma avaliação que seja capaz de verificar a congruência entre os objetivos educacionais propostos e os resultados obtidos. Sobre a avaliação Luckesi (2001, p. 92), assevera que:

(...) o termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer, “dar valor a” (...). Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”.

Destarte, enquanto o ato de verificar se finaliza na coleta de dados ou evidências do rendimento do aluno; o de avaliar supera essa perspectiva, exigindo uma tomada de decisão, ou seja, impõe uma ação, um fazer, um pensar planejado, a partir das informações obtidas sobre a aprendizagem do educando. Portanto, convém esclarecer, para efeito desse estudo, a distinção desses termos conceituais, ao mesmo tempo em que rogamos pela ampliação dos mesmos, em especial, do alcance do conceito de avaliação que segundo o estudioso Demo (1991, p. 07):

(...) não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Assim, podemos falar de avaliação, nas mais diversas áreas profissionais, como avaliação de uma empresa, de um programa, de um currículo de um curso, de uma política.

Nessa direção, a avaliação da aprendizagem deve ser percebida como um processo contínuo, crítico-reflexivo, que tem por função principal oferecer meios para tomadas de decisões quanto ao encaminhamento das suas ações nos diferentes contextos educacionais. A respeito dos aspectos processual e contínuo da avaliação, a pesquisadora Neder (1996) afirma

que, pensar a avaliação educacional com essas características, significa pensá-la como uma atividade sempre vinculada a determinadas ações de caráter político. Supõe, portanto, considerar a avaliação como uma dimensão de processo educativo dinâmico, progressivo, que deve qualificar e promover condições necessárias para um direcionamento ou redimensionamento das ações dos educadores e educandos.

De tal modo, o processo avaliativo deve possibilitar uma compreensão crítica por parte dos educadores frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, nas situações-problema ocorridas no dia-a-dia. Igualmente, é preciso promover alternativas para uma avaliação que seja compreendida como mediação, na medida em que busca uma autonomia moral e intelectual por parte do educando. A esse respeito, Hoffman (2000, p. 17), citando La Taile (1992) comenta que para o aluno se tornar intelectualmente autônomo no processo educativo deve *ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos numa sociedade*.

Outros intervenientes, também, estão associados ao complexo processo avaliativo, como o planejamento das atividades didáticas. A esse respeito, Machado (1995, p. 275) comenta que *um processo de avaliação nunca revela o sucesso ou o fracasso apenas dos alunos, mas também, e às vezes, principalmente, o sucesso ou o fracasso do professor, ou mais especificamente, de seu planejamento, da exequibilidade de suas metas*.

Assim, não se deve considerar a especificidade dos objetivos a serem alcançados tanto pela avaliação como pelo planejamento, como sendo uma tarefa desnecessária, ou ainda, apenas uma formalidade inócua, mas como uma atividade imprescindível, como um caminho para atingir uma meta que norteia a ação do professor no desempenho de suas funções.

1.3 As abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação

Em se tratando da avaliação da aprendizagem escolar, nos últimos vinte anos, esta tem sido marcada por basicamente duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. A abordagem quantitativa tem seus pressupostos teóricos influenciados pelo modelo avaliativo de Tyler (1942), conhecido como *Avaliação por Objetivos*, esse modelo consiste em determinar se os objetivos educacionais estabelecidos estão sendo alcançados, seja na aprendizagem, seja em um programa ou em instituições educacionais.

A abordagem quantitativa se caracteriza por uma forte influência positivista, esse modelo concebe a educação como um processo técnico marcado por uma racionalidade técnica que enfatiza mais os resultados (produtos) do que os processos educativos. Nessa direção, a avaliação educacional é concebida como um instrumento que mensura o rendimento escolar.

Saul (1999, pp. 42-45) citando Gómez (1983), fazer referência a algumas das características básicas da abordagem quantitativa resumidas nas assertivas que se seguem, como a *defesa do princípio de objetividade, decore da crença da objetividade da ciência sendo associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados.*

Assim, a partir desse princípio, o avaliador privilegia a dimensão instrumental do ato avaliativo, assumindo apenas o papel de elaborador e/ou aplicador dos instrumentos como exames, testes, e provas para coletar as informações advindas da aprendizagem dos educandos.

O método privilegiado é o hipotético-dedutivo, próprio das ciências naturais e tradicionalmente utilizado pela psicologia experimental. O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações são comumente utilizados como apoio empírico para formulações teóricas. (Idem, ibidem)

Baseado nesse modelo, o ato de avaliar apresenta uma função classificatória,

sendo ressaltada a verificação do apreendido através de conceitos ou notas formando uma estratificação dos alunos a partir dos resultados, médias de aprovação ou médias de reprovação.

A ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados. O avaliador mede o êxito (...) como o agricultor comprova a eficiência de um fertilizante (mensura a situação inicial, recorrendo a pré-testes; aplica um programa e, posteriormente, utiliza um pós-testes para verificar os resultados) (Idem, Ibidem).

De acordo com essa premissa, a avaliação perde seu aspecto processual, contínuo permeado de valoração e assume a função cumulativa, somativa que verifica apenas os produtos do processo de ensino e aprendizagem.

Para Saul (1999, p.43), *O delineamento experimental requer um controle rigoroso das variáveis intervenientes, neutralizando algumas e manipulando e observando o efeito de outras.* Na escola, o método experimental busca simular situações de laboratório, artificializando o ambiente educacional.

Assim, a avaliação vista como procedimento técnico seria responsável pela quantificação e registro dos erros e acertos realizados pelos educandos durante o processo avaliativo da aprendizagem. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

A abordagem qualitativa surgiu, nos Estados Unidos, na década de sessenta, como uma reação ao enfoque quantitativo, se buscava uma compreensão do fenômeno avaliativo considerando aspectos subjetivos. De tal modo, na abordagem qualitativa tanto a educação como a avaliação, são entendidas não como processos tecnicistas, mas como processos imbuídos de valoração (Saul, 1999, pp 44 a 45).

(...) Os métodos qualitativos de avaliação estão direcionados para focar os processos da prática educativa com a intenção de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racionais da ação didática.

Assim, a avaliação não deve buscar conhecer somente o grau em que o aluno aprende, mas principalmente o *porquê* do aluno apreender ou não determinado conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação qualitativa procura justificativas para explicar esse tipo de questão e outras que ladeiam o processo de aprendizagem dos alunos. Corroborando com o pensamento acima exposto, Gomes (1983) citado por Saul (1999, p. 45) assevera que *a posição do avaliador não é neutra, livre de consideração de valor*. Outrossim, a avaliação qualitativa tem como uma de suas características, apreciar ou considerar um fenômeno social, um acontecimento que sendo uma ação humana intencional está sujeita a limitações e erros.

A abordagem qualitativa preocupada em compreender a complexidade da prática avaliativa muda à ênfase voltada aos resultados e aos produtos da aprendizagem verificados pela avaliação para a ênfase nos processos avaliativos que subsidiaram com informações necessárias a uma redefinição das estratégias avaliativas usadas pelo avaliador no decorrer do processo educativo.

1.4 As funções da avaliação

Ainda com relação à avaliação da aprendizagem, uma diversidade de pressupostos teóricos foi exposta por estudiosos que tratam dessa temática, havendo entre eles, certa consensualidade em relação a alguns pontos, tais como: a avaliação deve ocorrer de forma contínua e sua pertinência está na medida em que se verifica, se os resultados obtidos estão relacionados com os objetivos previstos pelo educador. Concordam, ainda, com a amplitude do processo avaliativo e que seus procedimentos devam ser diversificados a fim de contemplar os domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor dos educandos. Nessa direção, a

avaliação aponta para diferentes papéis, realizando várias funções como: **a diagnóstica, a formativa, a somativa, a normativa e a criterial.**

1.4.1 Função diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem por função conhecer e determinar as situações iniciais do aluno, verificando se o mesmo detém ou não certas habilidades, competências e interesses que possam servir como alicerce para o êxito das ações pedagógicas planejadas.

Fazendo referência à função diagnóstica da avaliação, Diniz (1982, p. 07), enfatiza que esta assume dois propósitos: o primeiro consiste *em determinar o ponto de partida em que o estudante se deva colocar adequadamente (...)*. O segundo seria *procurar descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem dos alunos no decorrer do processo.*

Melchior (2003) corrobora com Diniz (1982) em relação ao primeiro propósito da avaliação diagnóstica ao enfatizar que ela exerce uma função preventiva quando se refere à integração do aluno numa nova etapa da aprendizagem, buscando verificar como está o aluno em relação aos objetivos educacionais propostos, assim se pretende saber o quê e o como trabalhar para que o educando alcance esses objetivos. Ainda segundo, Melchior (2003) a avaliação diagnóstica que investiga as causas exógenas das situações da aprendizagem, e se aproxima da função formativa da avaliação, quando leva em consideração as causas endógenas dessas mesmas situações. Quando a avaliação se preocupa com as causas externas e internas do processo de ensino e aprendizagem assume uma função formativa.

1.4.2 Função formativa

A avaliação formativa, enquanto forma de avaliação contínua, possibilita ao educador detectar possíveis falhas ocorridas no processo e oportuniza a reformulação de métodos e recursos didáticos necessários para um bom desenvolvimento da ação docente. Perrenoud (1999, p. 89), assegura que *esta concepção se situa na perspectiva de “regulação intencional” cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.*

Destarte, quando a avaliação se encontra no centro do processo formativo, ela assume a função formativa. Pensar em regulação do processo de aprendizagem é indispensável quando se pretende usar a avaliação formativa como dispositivo didático que visa o aprimoramento desse processo.

Para Hadji (2001) a idéia de *regulação intencional* pensada por Perrenoud (1999) sobre a função formativa da avaliação corresponderia a “*arranjos*” que são resultados de uma *negociação* implícita ou explícita entre o professor e seus alunos. Assim, segundo Hadji (2001), a avaliação se inscreve num processo geral de comunicação e/ou negociação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Álvarez Méndez (2002) tratando sobre as razões formativas da avaliação, traz à baila a idéia de avaliar para conhecer, portanto a atividade do conhecimento na avaliação assegurará uma formação contínua, tanto de quem aprende quanto de quem ensina, enquanto ocorre o ato de ensinar, ocorre também o de aprender, se essas ações acontecerem isoladamente estarão servindo apenas para “*encher o expediente*”, anulando a atividade

docente e conseqüentemente negando a função formativa da avaliação da aprendizagem. Mas, ao se integrar essas duas ações, a avaliação se torna uma ação didática que prioriza o conhecimento.

Ainda, nessa perspectiva Méndez (2002, p. 63) assegura que *avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender*. A avaliação, com intento formativo procura o conhecimento, no sentido de investigação dos processos e dos resultados da ação educativa. Percebemos, que para Méndez (2002) a palavra-chave que ombreia a avaliação à função formativa é **conhecer**. Mas conhecer para quê? Segundo ele, queremos conhecer para valorizar os processos que geram determinados resultados e ajustá-los quando for necessário e intencionando garantir o êxito do processo educativo. Portanto, a atividade de conhecer insurgisse como uma função primordial da ação avaliativa com propositura formativa.

Ainda sobre a importância das funções avaliativas, McDonald (2003) considera preocupante que tanto avaliação diagnóstica quanto avaliação formativa têm tido pouco ou nenhum uso por parte dos professores em sala de aula, sendo esses na sua maioria obrigados a adotarem apenas a avaliação somativa no processo de ensino e aprendizagem.

1.4.3 Função somativa

A avaliação somativa não pretende avaliar o transcorrer do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não pode verificar as falhas ocorridas, tampouco corrigi-las, mas se constitui em um instrumento para o avaliador verificar os resultados alcançados e julgar sua importância ao término do programa, do projeto ou do ano letivo. Ao aluno, possibilita

conhecer o construto dos seus conhecimentos ao longo do processo.

Nesse sentido, Michael Scriven (1967), em seu ensaio *Methodology of Evolution*, embora sem a preocupação de criar um modelo avaliativo, estabelece uma diferenciação entre os papéis formativo e somativo da avaliação, postulando que a primeira acontece *ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais*, proporcionando informações que visem à tomada de decisões, enquanto que a avaliação somativa, conduzida *ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito.* (VIANNA, 2000, p. 86).

Para Vianna (2000) as dimensões formativas e somativas da avaliação podem ser combinadas com as dimensões internas e externas da avaliação no sentido que se deseja o aperfeiçoamento, seja de um processo, um programa, um currículo ou de um sistema educacional.

Tratando da avaliação somativa no âmbito da aprendizagem, Melchior (2003, p.53) afirma que:

Não é a aplicação de um teste, contendo todo o conteúdo acumulado desde o início, que caracteriza a avaliação cumulativa, mas representar o momento atual, com base nos resultados obtidos durante o desenvolvimento, relacionados ao diagnóstico inicial, feito no início do processo.

Nessa perspectiva, a autora diferencia a concepção tradicional da avaliação somativa da compreensão atual, em que a função somativa ou cumulativa desempenha um papel de complementação das outras funções (diagnóstica e formativa). Nesse sentido, na abordagem atual da função cumulativa não se considera apenas o resultado final verificado por ela, mas os resultados de todos os momentos do processo de aprendizagem. Vale ressaltar que, assim como as outras funções da avaliação, a somativa também objetiva o aprimoramento do processo no qual está inserida.

1.4.4 Função normativa

A avaliação normativa embora seja abordada por alguns teóricos como sendo uma modalidade avaliativa e não uma função da avaliação convém ressaltar a relevância do conhecimento desta modalidade em nosso estudo. Segundo Afonso (2000), a avaliação normativa toma como referencial de comparação às realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, sendo esta concebida por um caráter seletivo e, sobretudo, competitivo.

Deste modo, a avaliação normativa reduz a complexidade do processo educativo a alguns produtos, que levam a aplicação de testes padronizados indicadores de resultados que atendam não às necessidades formativas do educando, mas que avaliem as competências mínimas necessárias obtidas pelo aluno que visam acolher às exigências de uma economia de mercado.

1.4.5 Função criterial

A avaliação criterial ou por critérios para Sobrinho (2002) tem uma função mais formativa que seletiva, pois ela compara o aluno consigo mesmo tendo por base critérios previamente estabelecidos. Assim sendo, a partir da avaliação criterial o aluno tem condições de conhecer as suas dificuldades de aprendizagens e buscar superá-las, nesse sentido a função criterial consiste num importante instrumento da ação pedagógica, já que dela se espera informações fiéis a respeito das competências que todos os estudantes deveriam demonstrar

de acordo com critérios prévios que conduzam ao bom direcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

Estabelecendo uma análise comparativa entre a função normativa e a função criterial, o pesquisador MacDonald (2003, p. 30) tendo como referência o pensamento de Popham (1976) sobre as respectivas funções, revela que:

Os instrumentos de medida com referência a normas são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a outros indivíduos medidos pelo mesmo instrumento (...).

Os instrumentos de medida com referência a critérios são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a algum critério, isto é, algum padrão de desempenho.

Partindo dessas idéias, MacDonald (2003) acredita que a ação educativa em sala de aula deva basear o processo avaliativo em critérios e não em normas, haja vista que, a função criterial da avaliação possibilita ao aluno orientar o ritmo de sua aprendizagem.

Luckesi (2001, p. 33) assevera que o uso da avaliação criterial em sala de aula reduz o autoritarismo, ou melhor, o uso arbitrário da autoridade pedagógica no processo avaliativo, para ele a avaliação *é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão* e esse juízo de valor se faz a partir de *critérios pré-estabelecidos* de dados importantes da realidade.

Segundo Luckesi (2001) com critérios pré-definidos e explícitos a todos os agentes do processo educativo, a avaliação perde o caráter disciplinador e passa a ter um caráter mais formativo e informativo.

Portanto, acreditamos que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, em suas funções básicas, deva possibilitar de forma ampla e segura o domínio da aprendizagem do aluno, promovendo uma análise dos objetivos do ensino pelo professor e, a partir dessa apreciação, conduzi-lo a uma mensuração das conseqüências de sua ação pedagógica e, ainda,

orientá-lo a redimensionar a sua metodologia. Assim sendo, a função primordial da avaliação de discentes será a de fornecer informações suficientes para o bom acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

1.5 As dimensões da avaliação da aprendizagem

Na introdução do estudo descrito no livro *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior - Um retrato em cinco dimensões* realizado por Berbel et al (2001, p. 08) é feita a seguinte assertiva *sem a clareza do significado da avaliação, professores vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanços e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende.*

Como tivemos por intento, em nossa investigação conhecer os significados atribuídos pelos docentes formadores de professores à avaliação da aprendizagem, partimos desse pensamento que afirma a importância da clareza do(s) significado(s) da avaliação da aprendizagem, principalmente por parte do educador, para que a prática avaliativa possa contribuir com o crescimento do sujeito aprendente. Assim, consideramos pertinente estabelecer uma discussão a respeito das cinco dimensões (a dimensão pedagógica, a dimensão instrumental, a dimensão emocional, a dimensão ética e a dimensão corporal-ritual) da avaliação educacional, tendo como base teórica à obra supracitada, que parte de respostas dadas pelos alunos investigados, respostas que possibilitam aos professores pesquisadores e investigados refletir e repensar a suas ações avaliativas. Tal como eles, intencionamos a partir do estudo das dimensões avaliativas seguirmos o mesmo caminho trilhados por eles.

1.5.1 A dimensão pedagógica da avaliação

A dimensão pedagógica da avaliação se relaciona diretamente no processo de ensino e aprendizagem e essa implicação reside nas suas características de intencionalidade consciente e sistematização.

O trabalho docente com os alunos passa indubitavelmente por uma organização, incluindo nesse planejamento, os objetivos que se deseja atingir, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia a ser desenvolvida e um processo de avaliação de resultados que se quer alcançar. No transcorrer do trabalho pedagógico não há como ignorar qualquer um desses elementos, independente da tendência teórica inspiradora do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, para Berbel (2001, p. 22) a dimensão pedagógica da avaliação *diz respeito à sua relação com esse conjunto de elementos essenciais do trabalho do professor com seus alunos, em qualquer nível de escolaridade, assim como à necessidade de coerência explícita entre esses elementos.*

Devemos lembrar que o estudo realizado por Berbel et al (2001) partiu de uma investigação feita com alunos em catorze cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de São Paulo, e que as inferências deduzidas desse estudo podem servir de parâmetro e pressupostos para a nossa reflexão sobre questões que norteiam o processo avaliativo em qualquer modalidade de ensino. Partindo das experiências acadêmicas dos alunos investigados, os autores elencaram cinco alguns aspectos (Tratamento dado ao conteúdo; Destaque para a forma no ensinar e avaliar; Critérios da avaliação; Clareza no ensinar e avaliar; Nível de exigências da elaboração pelo aluno na avaliação) relacionados à

avaliação da aprendizagem considerados como mais importantes pelos alunos.

1.5.1.1 Tratamento dado ao conteúdo na avaliação

Nos trabalhos pedagógicos realizados com os alunos nas instituições escolares os conteúdos constituem o alicerce. Para Libâneo (1992, p. 128) *os conteúdos são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática*. Para o autor os conteúdos inserem conceitos, idéias, princípios, regras retirados da cultura, da ciência e das artes expressando assim os resultados de toda atividade humana nas suas interações com o meio social e natural. Os conteúdos permeiam todo o trabalho pedagógico, influenciando de diferentes modos à formação dos alunos. Esse aspecto foi subdividido em outros quatro aspectos partindo das informações fornecidas pelos alunos entrevistados, são eles:

- **Coerência entre o que foi ensinado e o avaliado**

A avaliação evoluiu muito nas últimas décadas, partindo da função mais tradicional de apenas mensurar e verificar conhecimentos até procurar ajustar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A partir dessa compreensão, surge a necessidade de se buscar uma coerência efetiva entre o que foi ensinado e o que será avaliado.

- **Sobre os objetivos da avaliação**

Os objetivos constituem no trabalho pedagógico do professor a orientação maior de todas as outras decisões e ações definidas pelo docente. São eles que forneceram critérios para um retorno (feedback) aos alunos no decorrer de todas as atividades desenvolvidas no trabalho docente.

- **Sobre a relação teoria e prática**

Os alunos envolvidos na pesquisa que resultou nesse estudo relataram como positivo o desenvolvimento de atividades práticas onde a teoria possa ser validada, apontam como exemplos de atividades práticas, os trabalhos de campo como projetos de pesquisa, relatórios, apresentações em público, elaboração de laudos, treinamentos, estágios etc, utilizados como forma de avaliação importante para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos, pois, essas práticas possibilitam ao aluno buscar se auto-avaliar, mostrar o que aprendeu na teoria, como também leva o aluno a pensar e não apenas a decorar e estimula o aluno a apreender os conteúdos e não ter somente a preocupação em tirar uma nota e conseqüentemente elevar a sua auto-estima. Portanto, ações que permitam interações entre a teoria e a prática são sempre valorizadas pelos alunos.

- **Sobre a avaliação que aborda aspectos relevantes ou úteis para a vida do aluno**

Os alunos consideram que a memorização utilizada no instrumento avaliativo de lápis e papel (prova ou teste) como não sendo o único, nem o melhor caminho para a sua aprendizagem e formação. Tal informação possibilita o professor compreender que a avaliação não deve ser construída visando a perceber apenas aspectos informativos, mas devem ser realizadas atividades que possibilitem explorar os aspectos formativos e/ou profissionais do sujeito avaliado. Assim, essa questão remete à anterior, ou seja, que o professor busque estabelecer uma relação entre a teoria e a prática nas suas atividades avaliativas.

Nessa linha, Berbel (2001, p. 38) apoiada na perspectiva formativa de avaliação recomendada por Perrenoud (1993) trazer à baila que o professor que deseja ensinar e avaliar nessa abordagem formativa deve atentar para a *necessidade de alterar os programas, para aliviá-los da sobrecarga de tantos conteúdos e informações e extrair deles o essencial, para que, ao cumpri-los, tenha a certeza que de não ter deixado tantos alunos para trás e também não se iluda que as lacunas e dificuldades de seus alunos passarão despercebidas ou desaparecerão com o tempo.*

Nesse sentido, a avaliação em sua função formativa deve se basear em conteúdos relevantes para a vida pessoal e profissional do aluno que o conduza a sua autonomia, a sua competência pessoal e profissional.

1.5.1.2 Destaque para a *forma* no ensinar e avaliar

A forma de tratar a avaliação e a relação entre a avaliação e os procedimentos metodológicos do professor com seus alunos foi o aspecto que mais mereceu atenção por parte dos alunos de todas as respostas dadas relacionadas à dimensão pedagógica.

De uma forma geral, as contribuições dadas pelos alunos através de suas respostas a pesquisa demonstram a importância de uma convergência entre as formas de ensinar e avaliar pelo professor. Essa importância fica evidenciada nos cinco itens mencionados pelos alunos que serão discutidos abaixo:

- **Coerência entre a forma de ensinar e avaliar.**

Os alunos valorizam situações em que as avaliações são precedidas de um trabalho orientado e acompanhado pelo professor, valorizam avaliações durante todo o processo, as avaliações que possibilitam relações entre as disciplinas e as que focalizam a elaboração do pensamento resultante das formas de ensinar e estudar. Assim, os alunos apontam como conseqüências positivas dessa coerência entre a forma de ensinar e avaliar, as que levam o aluno a pensar/refletir a respeito dos conceitos apresentados durante as aulas; as que possibilitam o aluno aprender e valorizar a metodologia e conseqüentemente o conduza a um melhor aproveitamento dos conteúdos quando o processo é conduzido de forma mais

natural e ameno.

Os alunos revelam como *incoerência* entre a forma de ensinar e avaliar situações onde o professor aplica provas objetivas sendo avaliadas de forma subjetivas, quando há uma *informalidade* no ensinar e uma extrema *formalidade* no avaliar com instrumentais tradicionais e em ambiente distinto do ambiente de ensino. Essas situações explicitadas pelos alunos compõem no imaginário do aluno uma série de representações sobre a profissão docente, podemos citar algumas relatadas por ele como falta de preparo para o exercício da profissão, prepotência de alguns professores. Podemos concluir a partir das situações ilustradas pelos alunos, a necessidade de refletimos sobre a relevância da coerência entre a forma de ensinar e avaliar principalmente por parte de professores que formam futuros docentes.

- **Metodologia estimulante**

São relatadas algumas situações pelos alunos como sendo formas estimulantes de trabalho, através das quais se sentem encorajados a leitura, ao estudo, as tarefas indicadas pelos professores, os alunos citam situações com aspectos positivos: as em que o professor leva o aluno a participar; a avaliação elaborada sobre temas trabalhados/explicados pelo professor; o professor próximo coordenado os trabalhos e estimulando o progresso do aluno; realizações de avaliações contínuas, graduais e diversificadas e acompanhadas de um retorno (feedback) sobre o aprendizado do aluno; a condução pelo professor a auto-avaliar por parte do aluno. Esses aspectos, alguns considerados óbvios no exercício do trabalho docente, são apreciados como aspectos positivos que estimulam e facilitam a aprendizagem do aluno.

Há também o outro lado, isto é, os aspectos que são reveladores de situações

negativas sobre *metodologias nada estimulantes*, dois exemplos nos levam a reflexão, o primeiro está relacionado ao tratamento dado à leitura de livros, onde após a leitura foi realizada uma discussão sobre o livro onde a professora teve a maior participação do que os alunos que elaboram o trabalho, e que enquanto um grupo apresentava sua parte e os outros grupos conversavam paralelamente demonstrando nenhuma atenção e respeito para com os colegas.

O segundo seria a distribuição de trabalhos numa sala de aula, em que cada grupo só precisa dar conta de sua parte do trabalho, essa situação é considerada preocupante pelos alunos por duas razões, primeira em relação aos objetivos que cada grupo estará atingindo e segundo pelo descompromisso da turma com que acontece sob a responsabilidade do outro grupo, ou seja, cada grupo atinge parcialmente os objetivos de aprendizagem, já que cada grupo trabalha o conhecimento de forma fragmentada do todo.

Essas situações entre outras conduzem ao desestímulo e muitas vezes prejudicam seriamente o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, cabe aqui o chamamento de Berbel (2001, p.49) que nos lembra que *pedagogicamente, há cuidados que deverão ser tomados nesses aspectos. Não é o caso de receitas, mas um alerta a todo professor responsável.*

- **Preparação do aluno para a avaliação**

Mesmo sendo a construção do conhecimento uma ação pessoal, para Berbel (2001) o professor deve assumir o papel decisivo na condução do processo de ensino e aprendizagem, não significando que para isso a ação do aprendente deva ser minimizada.

Mas, cabe ao professor criar condições que estimulem o aprendizado e que esse

seja o mais significativo possível ao aluno.

Nessa linha de raciocínio, o aluno deverá ser preparado a compreender a avaliação como um processo de busca de significação que deve envolver tanto aluno como professor, e que esse processo não é um apêndice nem do ensino nem da aprendizagem, mas parte integrante e essencial de ambos.

Em relação à preparação do aluno para a avaliação, as respostas dos alunos fazem referência aos pontos positivos em situações como: o professor organiza criteriosamente o conteúdo e o estudo do aluno; que o acompanha e o orienta tirando suas dúvidas; que leva o aluno a preparar atividades com orientação prévia; que revisa o conteúdo antes da avaliação. Os aspectos negativos expostos são: o professor não explica, não prepara; o professor não faz jogo claro em relação à forma de avaliar; realiza provas sobre textos ou conteúdos não trabalhados em sala de aula.

Podemos inferir que os alunos apreciam a orientação e o acompanhamento do professor nos seus estudos, sendo assim o momento avaliativo visto como parte integrante de um todo, e não um momento surpresa que, muitas vezes causa ao aluno sentimentos de constrangimento e frustração comprometendo o seu aprendizado.

- **A relação do professor com o aluno**

O contato entre o professor e o aluno não pode ser um contato qualquer, mas aquele que estimula, valoriza e apóia o aluno, segundo Berbel (2001) para se exercer autoridade não precisa se manter distância. Um bom relacionamento entre o professor e o aluno possibilitará romper barreiras e os distanciamentos que muitos ainda mantêm. Situações

em que o professor demonstre interesse e preocupação pelo aprendizado do aluno e se disponibilize a ajudá-lo a superar as dificuldades, crie alternativas de avaliações para incluir aqueles que têm certas dificuldades podem servir para estabelecer um bom clima psicológico e pedagógico que certamente acarretar bons resultados em termos de aprendizado.

- **O feedback proporcionado pelo professor**

No processo avaliativo o retorno de resultados e informações conhecido como feedback é uma das ações mais importantes, se constitui não só como uma necessidade, um desejo, mas principalmente de um direito do sujeito avaliado como também de uma obrigação do avaliador. O feedback possibilita ao aluno (avaliado) se reorientar em relação aos seus estudos e que possa dá-los continuidade. Ao professor (avaliador) permite um momento de confirmar ou repensar e, portanto redirecionar ou refazer o processo de ensino e aprendizagem.

A prática do feedback na docência é considerado por Berbel (2001, p.57) uma *habilidade que pode ser desenvolvida pelo professor e que implica objetivos claramente definidos, a avaliação dos objetivos e a informação aos alunos sobre o alcance para que possam revisar seus desempenhos, seguindo-se novas situações de ensino e aprendizagem, quando os objetivos não foram suficientemente alcançados*. Para a autora, a habilidade do retorno (feedback) de resultados do processo avaliativo, na perspectiva exposta acima, é requerida na função formativa da avaliação.

Os alunos relatam algumas ações realizadas pelos professores que representam alternativas valiosas que podem proporcionar o feedback:

- Desenvolvimento de trabalho comentado;
- Apontar aspectos positivos e negativos (erros) existentes no trabalho de grupo;
- Estabelecer uma discussão dos resultados obtidos pela turma como forma de correção e abordar as maiores dificuldades;
- Mostrar o que deve ser superado;
- Supervisão de trabalhos e correção de provas pelos professores e oportunidade de refazê-los a partir das explicações.

Segundo os alunos essas ações trazem conseqüências positivas ao processo de ensino e aprendizagem como melhoria do processo como um todo, permite a auto-avaliação, assim o aluno fica sabendo, o que estudar mais e sobre o que já tem domínio, possibilita evitar os mesmos erros e ter consciência do que está fazendo.

O feedback é um mecanismo importante tanto no trabalho docente como para o desenvolvimento do aluno estabelecendo uma relação mais democrática no processo de ensino e aprendizagem.

1.5.1.3 Critérios da avaliação

Os critérios de avaliação podem ser entendidos genericamente como os indicadores que serão considerados para julgar se os objetivos foram ou não alcançados. Berbel (2001) ilustra esse aspecto da dimensão pedagógica a partir da análise das respostas dos alunos que expõem que até compreendem que cada professor pode possuir seus próprios critérios para julgar se os objetivos foram atingidos, mas o problema está no fato desses objetivos não serem revelados para os alunos que os usariam como orientação para suas

condutas de aprendizado.

Na verdade para os alunos, a não clareza dos critérios de avaliação, os levam a concluir que muitas vezes, o próprio professor não tem estabelecido previamente que critérios serão usados no seu julgamento, podendo ocorrer duas situações: a primeira seria a ausência de critérios e a segunda seria a não clareza ou consciência pelo professor dos critérios a serem seguidos, o que resulta no uso inadequado desses no processo avaliativo.

Além dessa situação, alunos apontam outras que servem de exemplos para analisarmos a questão: critérios questionáveis, ações duvidosas na avaliação, subjetividade excessiva, critérios injustos, critérios não explícitos, incoerência no sistema avaliativo, critérios diferentes para cada aluno, arbitrariedade, avaliação pautada no relacionamento pessoal, contradição entre o explicitado e o realizado, falta de clareza nos objetivos, nota atribuída pela predileção do professor por certos alunos, nível de exigência estabelecido a partir do melhor aluno.

Partindo dessas situações explicitadas pelos alunos, a autora conclui que há, por parte dos alunos, uma descrença no professor e no seu trabalho sério e profissional. Assim, Berbel (2001) aponta como alternativa, a necessidade de aprendizado e aperfeiçoamento contínuo do professor em relação aos aspectos políticos e pedagógicos da sua atuação no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos.

1.5.1.4 Clareza no ensinar e avaliar

Com relação às respostas dadas a esse item da pesquisa, ficou claro que os alunos dos cursos de licenciatura percebem o que é adequado e o que não é adequado nas ações dos

professores em relação à sua avaliação. As respostas positivas valorizam a relação entre as aulas e as avaliações, destacando a importância de provas claras com questões que não fogem ao conteúdo dado. Em relação às respostas negativas ficaram evidenciados os aspectos que indicam: a falta de clareza no ensinar, nas orientações dadas aos alunos quanto às atividades que serão utilizadas para a avaliação, a falta de clareza na elaboração e na aplicação dos instrumentos de avaliação.

Analisando o conjunto de respostas dos alunos, Berbel (2001) lembra a importância do profissionalismo do docente, principalmente daquele que atua na formação de futuros professores, assim o professor formador deve se preocupar não apenas com o conteúdo específico da disciplina que atua, mas com a continuidade de sua formação, com suas atitudes, com as técnicas que utiliza, com a maneira como se comporta diante da sala de aula, e deve se lembrar que as suas ações constituem um modelo que poderá vir a ser seguido, positivo ou negativamente, no processo de formação daqueles que ora forma.

1.5.1.5 Nível de exigência da elaboração pelo aluno na avaliação

O nível de exigência que o professor imprime no ensino e nas avaliações foi o segundo aspecto da dimensão pedagógica mais apontada pelos alunos, isso demonstra a relevância que os alunos dão a esse item e que deve ser considerado pelo professor.

Em geral os alunos valorizam as formas de avaliação que ultrapassam a *memorização*. Segundo eles, muitos detalhes que são cobrados nas provas serão esquecidos, pois não representam a essência ou a mensagem do conteúdo estudado.

Os alunos consideram como atividades ou formas de avaliações que melhor possibilitam o aprendizado do que as provas ou testes atividades como: seminários; reflexões a respeito de um filme relacionado ao conteúdo; trabalhos de pesquisa ou campo; oficinas ou situações de ministrar aulas; discussões ou reflexões sobre questões que envolvam toda a turma ou em grupos; elaboração de artigos, resenhas que compare autores, teorias entre outras.

Berbel (2001) considera essas e outras atividades citadas pelos alunos, excelentes modelos de avaliação, pois possibilitam um maior envolvimento e integração dos alunos e dos professores, viabilizam a interação entre os conteúdos de diferentes disciplinas e conseqüentemente a ampliação de conhecimentos e um enriquecimento teórico e prático desenvolvendo uma postura crítica e construtiva nos alunos, oportunizando um real aprendizado, pois há uma maior dedicação por parte do mesmo.

Podemos concluir que a diversificação de ações e atividades no processo avaliativo traz um ganho real no aprendizado e no desenvolvimento do aprendente, sendo a esse serviço que ela deve sempre ser utilizada.

1.5.2 A dimensão instrumental da avaliação

A dimensão instrumental da avaliação de acordo com Oliveira (2001, p. 93) *é constituída por elementos que compõem a estrutura operacional de acompanhamento do rendimento escolar*. Essa estrutura operacional compreende as formas, os instrumentos, os meios que o professor poderá utilizar para a obtenção de dados, informações sobre o desempenho escolar dos alunos, relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, que

possibilitaram um diagnóstico sobre si mesmo e dos alunos visando ao ajuste e/ou aprimoramento do processo educacional.

Os procedimentos de avaliação são os meios utilizados pelo avaliador para obter dados que lhes são necessários no processo avaliativo. Eles envolvem principalmente técnicas, instrumentos e recursos empregados para fins avaliativos.

Analisando a dimensão instrumental da avaliação Vianna (2000, p. 68) referendado pelo pensamento de Cronbach (1963) esclarece que a *avaliação, com vistas ao aprimoramento (...), não deve ser confundida, como muitos o fazem, com a construção de instrumentos de medida e a obtenção de escores fidedignos, processos que, eventualmente, podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos*. Há que se ponderar que a avaliação do aluno, não se reduz à aplicação de um instrumental que mensure o seu desempenho escolar, embora seja muitas vezes necessária essa prática, deste modo à teoria da avaliação considera importante a dimensão instrumental, mas que está deva ser complementada pelas suas outras dimensões.

A pesquisadora Oliveira (2001, p. 97) que realizou uma investigação com os alunos de uma instituição de ensino superior de São Paulo, sobre a dimensão instrumental da avaliação, conseguiu através de informações advindas dos investigados, trazer à baila:

Detalhes, diversidade e riqueza, que proporcionaram identificar, com nitidez muitos procedimentos de avaliação que, no conjunto com as demais dimensões pertencentes ao estudo – pedagógica, ética, corporal-ritual e emocional auxiliarão a compor melhor o quadro da avaliação da aprendizagem nos curso de formação de professores.

O quadro seguinte expõe os procedimentos de avaliação divididos em categorias e subcategorias identificadas no estudo de Oliveira (2001):

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|-----------------------------|---|
| Provas | Provas dissertativas provas Provas com consulta Provas sem consulta Prova oral Provas objetivas (testes) Provas práticas Provas feitas em casa Provas em grupo |
| Trabalhos | Seminários Fichamento de textos Análise de Textos, filmes ou peças teatrais Debates Produções de textos Ministração de aulas pelos alunos |
| Outros Procedimentos | Auto-avaliação Avaliação diagnóstica Esquema contínuo Participação em projetos Combinação de procedimentos |

Oliveira (2001) analisa em relação à categoria *provas*, que os alunos consideram ainda serem as provas como sendo os recursos oficiais usadas na avaliação da aprendizagem, tendo essa prática como conseqüências negativas, à combinação de estudo do conteúdo para uma reprodução de um saber já dado. Como conseqüências positivas, as provas possibilitam ter um conteúdo estudado que promova alguma produção do conhecimento dentro do que é proposto na prova.

A propósito da categoria *trabalhos* como instrumento avaliativo, à autora comenta que estes possibilitam expressar conhecimentos, habilidades e atitudes que foram produzidos individual ou coletivamente. Como conseqüências o uso desse instrumento permite aos alunos a elaboração, a problematização, a descontextualização e a proposição de novas idéias e elementos em relação a conteúdos pré-estabelecidos.

A categoria *outros procedimentos* têm como função um diagnóstico da situação do processo de ensino e aprendizagem contrapondo-se a prova como instrumento de verificação de resultado final. Como conseqüências, a utilização de outros procedimentos demonstra que o conhecimento pode ser usado como base para a produção de novos saberes que serão produzidos pelos alunos no transcorrer do processo educativo.

A autora conclui discutindo sobre a necessidade de se redescobrir as funções da avaliação da aprendizagem, de se buscar procedimentos coerentes e que vivenciem com a prática pedagógica, a necessidade do professor de estudar as origens e aplicações da avaliação educacional que já foram registradas e sugerir outras formas e maneiras contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem que envolva os principais atores, alunos e professores, desse processo, sendo essa a principal tarefa dos professores que se preocupam com a formação de outros professores.

1.5.3 A dimensão emocional da avaliação

O estudo realizado por Costa (2001) sobre a dimensão emocional da avaliação da aprendizagem visa analisar os aspectos psicológicos e emocionais que envolvem o processo avaliativo. De acordo com a autora (p. 146) *um dos objetivos da pesquisa é desvelar as principais inquietações e experiências dos alunos no tocante às praticas avaliativas a que são submetidas e as conseqüências das mesmas em sua vida acadêmica, além de destacar experiências positivas com as quais podemos aprender e cujas contribuições podemos divulgar.*

Costa (2001) explana que os relatos dos alunos enfatizam na sua maioria, os aspectos negativos da prática avaliativa, o que demonstra a necessidade de uma reflexão dos aspectos emocionais que muitas vezes se constituem em geradores de sofrimento psicológico e de sentimentos de aversão a esse processo.

Na análise da dimensão emocional da avaliação da aprendizagem partindo das informações coletas das respostas dos alunos, a autora destacou três categorias de análise, citadas abaixo:

1. Atitudes do professor no processo avaliativo;
2. Situação de avaliação e sentimentos positivos e negativos que suscita;
3. As diferenças individuais e o processo de avaliação.

A primeira categoria que aborda as atitudes do professor no processo avaliativo se constitui no aspecto mais mencionado pelos alunos nos seus relatos, sendo essa categoria o fator que mais influencia os sentimentos vivenciados no decorrer do processo avaliativo, envolvendo situações negativas e positivas.

Costa (2001, p. 149) chama a atenção para a importância que *a atitude do professor diante do processo de avaliação não diz respeito apenas ao momento da avaliação em si, mas perpassa por todo o processo de ensino e aprendizagem*. Essa observação da autora evidencia a utilização desvirtuada da avaliação pelo professor como sendo um instrumento de poder que tem como conseqüência o sofrimento psicológico do aluno e conseqüentemente trazer prejuízos ao seu crescimento emocional e intelectual.

A segunda categoria chamada de *situação de avaliação e sentimentos positivos e negativos que suscita*, se verificou que as situações de avaliação que provocam de modo geral sentimentos negativos em relação aos momentos de avaliação por esses se constituírem em geradores de medo e angústia pelo caráter de julgamento que pressupõem.

A terceira categoria de análise discutida por Costa (2001) aborda *as diferenças individuais e o processo de avaliação* foi tratado aspectos psicológicos, não cognitivos, essenciais no processo avaliativo e no processo de ensino e aprendizagem, tais como: a ansiedade, as expectativas de controle e o conceito de si mesmos.

A ansiedade se configura como o sentimento mais vivenciado pelos alunos as vésperas de um momento de avaliação, ela se constitui de componentes de natureza neurofisiológica, emocional, motivacional e comportamental sendo um fenômeno bastante complexo da personalidade, ocasionando um estado de ânimo desagradável para o sujeito, o que em níveis mínimos ou máximos comprometem o seu rendimento acadêmico.

Por essa razão Costa (2001, p.159) *recomenda que as avaliações sejam articuladas de tal maneira a deixar as condições o mais relaxada possível, não indutora de ansiedade. A autora cita como exemplo, atitudes simples como dar alguns minutos para os alunos comentarem a prova uns com os outros*, tal atitude reduz a ansiedade e diminui o grau de stress nos alunos. Seria demais extenso, trata aqui de todos os aspectos psicológicos discutidos por Costa (2001) em seu estudo, por isso decidimos citar apenas o aspecto psicológico relacionado à ansiedade por se tratar do sentimento mais corriqueiro que envolve situações de avaliação da aprendizagem.

Costa (2001) conclui o seu estudo sobre a dimensão emocional da avaliação da aprendizagem fazendo menção, que os sentimentos e pensamentos dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem revelados na pesquisa demonstram uma situação que se mostra ao mesmo tempo instigante e preocupante. Instigante, por que a riqueza de conteúdo das falas dos alunos demota certo preparo e o quanto podem contribuir para o aprimoramento do processo de avaliação e também por que a pesquisa revelou haver professores competentes em relação ao processo de avaliação e preocupados com as necessidades reais do aluno como

futuro professor. Inquietante, pelo caráter classificatório, seletivo e excludente que via de regra ainda se apresenta no processo avaliativo.

1.5.4 A dimensão ética da avaliação

Para Vasconcellos (2001), a dimensão ética da avaliação envolve aspectos morais que estão inter-relacionados ao processo avaliativo. Assim, a dimensão ética tem a ver com as conseqüências das práticas avaliativas, que muitas vezes, se desviam desse objetivo, podendo ter implicações éticas.

De tal modo, consideramos pertinente esclarecer os dois termos aqui discutidos: Avaliação e Ética. Partimos do pensamento de Álvarez Méndez (2002, p.17-19) sobre a avaliação, onde este esclarece os traços fundamentais da avaliação da aprendizagem escolar, sendo eles:

- *Democrático* – se faz necessário à participação de todos, principalmente, professor e aluno, sujeitos que reagem e participam das decisões que são adotadas e lhes afetam;
- *Deve estar sempre, e em todos os casos a serviço* dos que dela precisam e dela se beneficiam;
- *A negociação é muito importante entre os envolvidos. Aplicando-a no momento da correção, das possibilidades de recorrer, do modo como é dada a informação;*
- *Clareza* deve ocorrer de forma que todos os momentos possam ser explícito, públicos e publicados;
- *Contínuo* não deve ocorrer em momentos estanques;
- *Intenção de formar, informar, nunca castigar.*

Segundo o autor, a observância e a prática dessas características favorecem ao uso ético da avaliação da aprendizagem. Deste modo para Méndez (2002), uma postura ética na avaliação exige do professor (a) uma ação justa, equânime e eqüitativa.

Em relação ao termo ética, a filósofa Marilena Chauí (1997) pondera que, ela está relacionada à moral, e a moral se refere a valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, a condução correta, válido para todos os membros de um determinado grupo social.

Já Vasconcellos (2001) centra a sua idéia de ética, na concepção de respeito para com o outro, baseado no pensamento *kantiano*, no qual esse significa o reconhecimento de que todas as pessoas têm igual valor e este valor é a base do respeito devido a todos.

Partindo desse princípio valorativo estabelecido por Kant (1980), Vasconcellos (2001, p.181) considera que à posição ética do professor (a) na prática avaliativa, deve se basear na *obrigação moral de tratar as pessoas com respeito (...) quando lida com seus alunos simplesmente porque esses alunos são pessoas e, portanto, merecedores de respeito.*

A pesquisa sobre a dimensão ética da avaliação, assim como as feitas com as outras dimensões (pedagógica, instrumental, emocional, corporal-ritual) foi realizada com alunos dos catorze cursos de Licenciatura de uma instituição de ensino superior paulista.

Foram analisadas 180 questões relacionadas a elementos éticos da avaliação da aprendizagem, abordando situações positivas e negativas. Foram considerados pelos alunos como aspectos positivos, situações que revelam sentimentos de satisfação e gratidão tanto pelo respeito humano percebido, como também pela forma participativa na forma de conduzir o processo pedagógico.

Outro aspecto positivo relatado pelos alunos, diz respeito ao reconhecimento no professor de habilidades como competência, seriedade, viabilidade de interação, de

criatividade e fomentação de desenvolvimento de habilidades intelectuais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

As situações negativas são as que demonstram situações absurdas, inacreditáveis, impossíveis de acontecer, tendo a prática avaliativa nessas situações um caráter classificatório e opressor. Também são consideradas negativas, situações onde o professor cobra o que não foi ensinado ou que não sabe dosar o nível da avaliação; onde o professor comete atitudes de arbitrariedade; imposição e abuso de poder; quando o professor não estabelece uma comunicação clara, nem um entendimento prévio com o aluno; quando o professor demonstra um descompromisso com o aprendizado do aluno e parece avaliar o que o aluno não sabe; quando o professor desrespeita o aluno como estudante e como pessoa e usa a avaliação como instrumento de controle, punição e poder.

Vasconcellos (2001) finaliza analisando que as atitudes dos professores, sendo elas positivas ou negativas deixam marcas nos alunos, principalmente naqueles que serão futuros docentes, pois muitas vezes, tendemos a reproduzir modelos que lhes foram impostos para o bem ou para o mal.

Outra questão aludida a guisa de conclusão pela autora (2001, p. 228), está relacionada à especificidade da prática docente, pois a *docência é uma atividade que não se relaciona, como em outras profissões, com um cliente, mas com um número expressivo de pessoas que passam por um processo de amadurecimento moral e intelectual, que são os alunos.*

De tal modo, a profissão docente exige do professor, além das competências e habilidades necessárias ao desempenho da função, uma maior responsabilidade, um maior comprometimento com a formação dos alunos e a sua própria, e principalmente a preocupação de primar por atitudes éticas que perpassem por todo o processo de ensino e aprendizagem.

1.5.5 A dimensão corporal-ritual da avaliação

A dimensão corporal-ritual da avaliação discute uma gama de aspectos relacionados às linguagens corporais, gestuais, espaço-temporais e rituais que são experienciados a partir das inter-relações de professores e alunos ocorridos durante momentos de avaliação nos cursos de licenciatura investigados.

Os temas abordados por pesquisadores a respeito da relação pedagógica na escola tendem a privilegiar as linguagens verbais por serem essas as que remetem as coisas do espírito – leiam-se as coisas relacionadas à mente, a razão – sendo os aspectos pertinentes a linguagens corporais, a corporeidade relegados às sombras, demonstrando o domínio da mente sobre o corpo.

Destarte, a pesquisa realizada por Gomes (2001, p. 238) buscou através dos relatos dos alunos compreender um lado pouco claro da relação professor-aluno e desvelar *os significados que venham a estar ligados a experiências de corpos somados ao espírito e não a visões de espíritos desancorados de seus corpos.*

O estudo procurou responder as seguintes questões: em que medida essas linguagens são vividas ou referidas pelos alunos; que linguagens são prevalentes; quando são prevalentes relativas ao conflito ou desprazer e á harmonia ou prazer nas inter-relações professor e aluno na avaliação.

A abordagem da avaliação da aprendizagem na perspectiva corporal pouco utilizada na escola, em particular na sala de aula, requer uma postura epistemológica que una razão, emoção e senso comum possibilitando enxergar diferentes aspectos e dimensões da avaliação, em conformidade com o *Paradigma da Complexidade* que permite compreender as singularidades, as ambigüidades, as contradições e as incertezas da realidade.

A postura epistemológica adotada no estudo considerou o espaço e o tempo das ações de avaliação em seu sentido estrito e simbólico; o espaço e a distância horizontais na relação professor-aluno, ou seja, uma relação entre semelhantes em detrimento das distâncias verticais que privilegiam diferentes hierárquicas típicas da postura cartesiana adotada na sociedade ocidental.

A corporeidade na relação pedagógica como experiência de prazer e desprazer, com vivências de conflitos e harmonias é expressa em gestos, posturas físicas, do uso da sala de aula e fora dela, especialmente dos espaços ou distâncias interpessoais, do uso do tempo no ritual da aula.

O sentido de rituais adotado por Gomes (2001, p. 239) se fundamenta nos pensamentos de Goffman (1970,1989) e McLaren (1991) que compreendem que:

Modos e formas do encontro de professor com alunos, tanto para as situações de avaliação com para as situações de aula e suas conotações de dar, receber, assistir, participar, o que nos permite compreender as ações, os gestos, as verbalizações dos sujeitos envolvidos nesses encontros como rituais, por extensão.

Para Gomes (2001), os professores e alunos agem e interpretam os modos e gestos uns dos outros, de acordo com certas *regras rituais* que constam numa espécie de *gramática* que precisam conhecer e seguir. No caso das instituições escolares, tais regras costumam se basear em regimentos acadêmicos, manuais elaborados a partir de decretos, ordens e resoluções.

Nos cursos de licenciaturas e/ou formação de professores, as *regras rituais* se inspiram em manuais de teóricos da educação consagrados, que prescrevem os modos de procedimentos dos futuros professores nos momentos de aulas e avaliações.

Ainda a esse respeito, Gomes (2001, p. 240) alerta que essa *gramática* composta por *regras rituais* e modos de procedimentos formulados por pesquisadores da educação se somam também às *idiossincrasias*, às *interpretações pessoais ou de grupos*, às *prescrições*

buscadas no proposto por outros compêndios e autores, ou seja, filósofos, psicólogos, metodólogos e didatas de prestígio e de ocasião.

Gomes (2001) salienta que a construção da análise da pesquisa foi realizada com dados obtidos de depoimentos registrados num questionário, em que os alunos de uma amostra falaram de suas experiências positivas e negativas que tiveram no decurso de sua vida acadêmica na IES paulista. A pesquisadora ressalta ainda que, os dados coletados não se originaram de observações *in loco* das linguagens corporais dos sujeitos pesquisados, mas de falas de alunos sobre as *falas do corpo* referentes a situações corporais consideradas agradáveis ou desagradáveis.

Segundo Gomes (2001, p. 241) mais da metade dos depoimentos fazem descrições *explícitas ou tácitas de posturas físicas de professores e de alunos, de movimento corporal amplo ou restrito, de pequenos ou grandes gestos*, essas descrições serviram de referências para mapear *um fazer ritual* de professores e alunos, sendo que as falas dos depoimentos remetem ainda a aspectos, de como os sujeitos investigados vivem o tempo e o espaço no cotidiano acadêmico, as formas como foram realizadas as avaliações, no tocante a sentimentos agradáveis ou desagradáveis suscitados nos alunos nesses momentos.

A análise realizada por Gomes (2001) ordenou os dados coletados nos depoimentos dos alunos em duas grandes categorias que por sua vez foram divididas em outras subcategorias explicitadas a seguir:

- Os conflitos e o desprazer da avaliação – situações negativas:

- **Avaliação que castiga o corpo** – Experiências que geram conflitos de natureza física ou fisiológica, com conseqüências corporais, sendo sua intensidade decorrente do grau de formalidade dado ao ato avaliativo;
- **A gestualidade ritual do avaliador** - Quando o espaço de realização do ato avaliativo costuma ser sacralizado por via de uma construção ou organização de espaço.
- **Ritualização mais que avaliação** – Quando há uma valorização da regra ritual mais que o ato avaliativo, tornando-o mais burocrático e regulamentado, sacralizando autores e livros e modos de dizer e escrever;
- **Avaliação em que o tempo é ouro** – Quando o tempo é transformado em sacrifício, fazendo pressão, apressando o aluno, fazendo o tempo se construir em fator de mortificação;
- **A avaliação como humilhação pública** – Quando a avaliação é utilizada como instrumento de punição, provocações, execração pública. Avaliação influenciada pela proximidade ou distanciamento do avaliador;

- As harmonias e o prazer de ser avaliados – situações positivas:

- **A avaliação que não contrai embora siga procedimentos ritualizados** - o tempo não parece prender, contrair ou retrain o corpo e o fazer do avaliado;

- **A avaliação que sai da sala de aula** – o espaço se alia ao tempo, ao ritmo do ato avaliativo para estender-se à casa do avaliado;
- **A avaliação vai ao campo** – Quando o espaço da situação avaliativa vai além da casa do avaliado, em situações mais intensas e prazerosas através de trabalhos de campo e/ou aulas práticas;
- **A avaliação e o estar-junto** – ruptura e criação de um novo paradigma de rituais sacralizados com ênfase na participação, no estar-junto e na comunhão.

A propósito de concluir a sua análise da pesquisa, Gomes (2001) ressalta a importância de também se ouvir o outro interlocutor dessa relação – o professor – já que essa pesquisa enfocou apenas as falas dos alunos. Além disso, a pesquisadora menciona a pertinência da continuidade da pesquisa que aborda a dimensão corporal-gestual, uma vez que não foram colhidos dados a partir da observação direta de situações vividas nos momentos de avaliação.

Finalizando o estudo a respeito da epistemologia da avaliação da aprendizagem, mas sem nenhuma pretensão conclusiva de nossa parte, uma vez que as discussões e investigações no âmbito da avaliação educacional, e particularmente, da avaliação da aprendizagem vêm se mostrando cada vez mais correntes e fecundas.

Visando aprofundar e complementar esse estudo, consideramos pertinente realizarmos uma análise a respeito da temática dos saberes docentes, assim o motivo de dedicarmos um espaço para a reflexão dos saberes profissionais dos professores se relaciona com a problemática central da nossa investigação que se consistiu em buscar conhecer os significados, as concepções, os conhecimentos, as teorias e as práticas que nortearam as ações avaliativas dos professores que ministraram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação

Educacional II, realizada no programa de formação de professores, Magister da Universidade Estadual do Ceará.

Já que o foco da nossa pesquisa estava centrado em um programa de formação de docentes, e percebendo que a discussão e compreensão das questões que envolvem a formação de professores são indissociáveis da análise da problemática dos saberes docentes, sendo esses advindos dessa formação inicial ou continuada, decidimos enveredarmos pelo âmbito dos saberes e conhecimentos que permeiam o cotidiano do professor.

Ademais se tornou imperativo o esclarecimento de alguns pontos de nossa investigação: como compreender a processualidade e a interação ocorrida entre os saberes e formação dos docentes; conhecer a sua natureza e as várias tipologias atribuídas aos saberes docentes; compreender a distinção entre os termos *conhecimento* e *saber* que de acordo com Fiorentini (2003) há entre eles uma diferenciação, porém sem uma rigidez, sendo que o *conhecimento* está relacionando com a produção científica sistematizada e historicamente acumulada e validada pela academia enquanto que o *saber* representa um modo de conhecer e saber mais dinâmico e menos rígido, sistematizado e principalmente mais articulado com outras formas de saber e fazer relacionadas com a prática e que não exige normas rigorosas para a sua validação.

Assim, na segunda parte desse trabalho iremos discutir questões relacionadas ao saber docente, ou melhor, aos saberes docentes, já que segundo Tardif (2002) o saber detido pelo docente é constituído por uma rede de saberes, sendo, portanto plural, diversos e essencialmente complementares entre si.

Outro ponto relevante nessa segunda parte do estudo vem da compreensão da indissociabilidade entre saberes e formação docente, se fazendo proeminente entender que é no processo formativo do professor que ocorrem as elaborações necessárias que constituíram um arcabouço composto pelos diversos saberes e conhecimentos advindos das experiências

pessoais e profissionais, das teorias acadêmicas, dos conteúdos curriculares, das interações ocorridas entre os sujeitos do processo educativo e principalmente da prática docente, e que gera uma identidade cultural permitindo a integração de cada indivíduo que compõe esse grupo profissional (educadores) e que convivem num mundo comum (LUDKE, 2001).

Destarte, os resultados ou produtos desses processos formativos iniciais ou contínuos resultaram numa espécie de reservatório cultural que servirá de sustentação durante toda a prática pedagógica do professor, portanto não se pode falar de formação docente sem se considerar os saberes e conhecimentos que permeiam todo o processo formativo.

De tal modo, tanto os estudos da epistemologia da avaliação da aprendizagem bem como dos conhecimentos e saberes docentes se constituíram vieses necessários para conhecermos os conceitos e categorias para que pudéssemos estabelecer uma análise dos dados qualitativos fornecidos pelos sujeitos da investigação durante o processo investigativo.

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTE

2. EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES

2.1 Saberes & Formação Docente

Em *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre (1933) no prefácio da primeira edição, afirma ser a Casa Grande indissociável da Senzala, devido às influências culturais ocorridas entre o elemento branco europeu representado pela Casa Grande e o elemento negro africano representado pela senzala decorrentes do processo de miscigenação sucedido durante o processo de colonização brasileira. A propósito dessa relação explicitada por Freyre, consideramos que assim como ocorreu em *Casa Grande & Senzala*, os Saberes & Formação dos Docentes são também indissociáveis, pois há uma interação ampla entre ambos, que não acontece separadamente, essa opção fundamentada no pensamento freyriano, justifica a nossa escolha em titular o tópico que se segue.

Não obstante, nos próximos tópicos discutiremos as relações entre o saber e o conhecimento, suas tipologias e a relação entre Saberes Docentes e formação de professores.

2.2 Distinção entre Conhecimento e Saber

Revisando a literatura existente que discute os saberes e os conhecimentos docentes, percebemos que predomina por parte dos teóricos da temática o uso dos dois termos como sendo sinônimos ou pelo menos sem a adoção da diferença necessária. No entanto,

consideramos pertinente nesse estudo fazermos uma diferenciação baseada nos argumentos de Fiorentini et al (2003) que afirma não haver uma distinção rígida, mas que se faz necessário considerar os significados de “conhecimento” e “saber” distintos.

Destarte, *o conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia.* (FIORENTINI, 2003, p.312). Enquanto que,

O saber representa um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos a pratica não possuindo normas rígidas formais de validação. (IDEM, IBIDEM).

O professor norte-americano Lee Shulman (1986) mencionado por Fiorentini (2003) em suas pesquisas sobre os conhecimentos dos professores, categorizou-os em três tipos: *Conhecimento do conteúdo que ensina; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Conhecimento Curricular.* Não obstante, para Fiorentini (2003) embora essa tipologia seja fortemente limitada, pois não produz uma reflexão da prática docente, chamando atenção apenas para aspectos marcantes da formação dos professores. Mesmo diante da ressalva, decidimos usar a tipologia classificada por Shulman (1986) como uma fonte de embasamento teórico para analisamos a categoria conhecimento.

O *conhecimento do conteúdo* da matéria, sendo ela, história ou matemática, não estaria relacionado apenas ao aspecto sintático do conteúdo com seus processos e regras, mas principalmente ao seu aspecto epistemológico no que diz respeito à natureza e ao significado do conhecimento, sobretudo em relação ao domínio e da reflexão epistemológica dos conhecimentos utilizados pelo professor ao ensinar.

Para Shulman (1986), o *conhecimento pedagógico do conteúdo* seria algo mais

específico, do que o conhecimento pedagógico geral, ele consistiria no tipo de conhecimento que se utilizaria o professor para perceber quando um determinado tópico do conteúdo seria mais fácil ou difícil à aprendizagem dos alunos. Assim, esse conhecimento pedagógico do conteúdo permitiria ao professor estabelecer as articulações necessárias entre o conteúdo específico e os procedimentos didáticos a serem utilizados por ele e a partir desse conhecimento recorrer ao uso de analogias, exemplos, criar situações-problemas, experimentações, demonstrações, organizar o sequenciamento dos assuntos visando facilitar o ensino e conseqüentemente, a aprendizagem aos alunos.

O conhecimento curricular, *diz respeito ao currículo específico e conexo à(s) disciplina(s) que ensina e compreende a organização e estruturação dos conhecimentos e aos seus respectivos materiais (livros, textos, proposta curricular, vídeos, softwares etc)* (FIORENTINI, 2003, p.317 Apud SHULMAN, 1986). Além da preocupação com o domínio do currículo, Shulman (1986) defende que o professor deve estabelecer relações entre o conhecimento curricular e outros contextos inclusivos que compõem a prática pedagógica, como a aula, a escola, a família, a comunidade, a sociedade. Ao estabelecer essas relações, o professor passa a dar um real sentido, uma significação aos conteúdos lecionados, ou seja, os aproximam da realidade experienciada pelos alunos no seu cotidiano.

Ainda a respeito dos conhecimentos necessários a formação e a prática docente, Imbernóm (1994) referido por Fiorentini (2003) propõe a categoria “**conhecimento cultural**” como sendo esse um conhecimento transcendente aos limites da especialidade da área ou disciplina exercida pelo docente, sendo necessário que o professor possua uma cultura de âmbito geral e uma cultura específica na área que atua. Essa categoria é similar à proposta por Therrian (2000) denominada por “**Cultura Docente**” que discutiremos mais a frente no tópico sobre a tipologia dos saberes docentes.

2.3 A natureza do saber docente

A professora-investigadora Britt-Mari Barth (1993) do Instituto Superior de Paris, discutida por Fiorentini (2003), demonstra uma preocupação em investigar como o saber toma forma durante a ação pedagógica, questionou sobre a possibilidade de *apanhar o saber em movimento, exatamente no momento em que se elabora?* Outrossim, a partir dessa questão e de outras, Barth (1993) irá iniciar uma ampla investigação sobre a natureza do saber docente, classificando-os em: estruturado, evolutivo, dinâmico, cultural, coletivo e não-linear.

O saber é estruturado *porque é organizado conceitualmente através de uma rede de interconexões (cada pessoa cria sua própria rede associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma idéia) e possui uma linguagem própria que garante sua comunicação e organiza o discurso do professor.* (BARTH, 1993. Apud, FIORENTINI, 2003, p.321).

Outro caráter do saber é o evolutivo que é atribuído ao fato de ser provisório, mutável e infinito sendo elaborado e reelaborado constantemente de acordo com os interesses e experiências pessoais de cada um. Para Barth (1993), *o saber não é linear. Não se constrói como sendo um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto* (IDEM, p. 322).

Sendo o saber evolutivo, não linear, é também dinâmico, pois está constantemente se transformando, se modificando, perpetuamente se renovando de acordo com o interesse de cada um em um determinado período histórico. Ainda que, o saber evolua com o tempo e a partir de experiências individuais, ele é, sobretudo cultural e coletivo, pois se constitui através das interações entre os indivíduos, não podendo nascer em um estado de isolamento. Portanto, *o nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-*

se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros. (IDEM, IBIDEM).

Nessa direção, o saber deve ser considerado contextualizado, pois o seu significado é produzido de acordo com o contexto que é elaborado, a partir do momento da vida ou da prática pedagógica do professor.

Em síntese, os estudos consideram o saber docente com sendo estruturado, evolutivo, dinâmico, coletivo e, sobretudo social, resultante das interações ocorridas entre professores (a)/professores (a) e professores (a)/aluno (a)s, os sujeitos da ação pedagógica.

Com relação aos aspectos sociais e individuais do saber docente, Tardif (2002), chama a atenção para dois perigos de compreensão, que designa pelos termos “*mentalismo*” e “*sociologismo*”. Para Tardif (2002), o mentalismo reduziria o saber docente, exclusivamente a processos cognitivos, mentais, como representações, crenças, imagens, esquemas, processamento de informações entre outros processos que têm como suporte a atividade cognitiva do indivíduo. Ao se opor ao reducionismo do saber docente a uma visão mentalista, Tardif (2002) reafirma a dimensão social do saber do professor, expondo para tanto alguns motivos mencionados em seguida.

O saber é social por que é compartilhado por todo o grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação em comum, embora mais ou menos variável conforme nível, ciclos ou grau de ensino, o saber não é produzido isoladamente, pelo contrário é produzido socialmente, resultante de uma negociação entre os grupos, e caracterizado por objetivos sociais, pois *o que* e *o como* os (as) professores (as) ensinam evoluem com o tempo e estão em construção ao longo da carreira profissional. (GUIMARÃES, 2004).

O socialismo analisado por Tardif (2002, p.12), trata o saber docente como sendo uma *produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos*

de trabalhos dos professores. Destarte, essa produção se concretiza através da formação profissional, das práticas coletivas, dos programas, das disciplinas.

O perigo do termo socialismo consistiria no fato de ser levado ao extremo de transformar os professores em “*bonecos de ventríloquo*”, essa expressão para Tardif (2002) e a sua correspondente representação imagética, caracterizaria assim o docente como aquele que apenas executa ações pedagógicas pensadas por outros, negando, portanto as experiências individuais e as interações ocorridas durante as construções ocorridas no processo de consolidação do saber de cada professor.

2.4 Tipologia dos saberes docentes

No livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o pesquisador canadense Maurice Tardif (2002) ao iniciar a discussão sobre a problemática dos saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica, afirma ser esse âmbito da educação, dos saberes dos professores, um campo novo e relativamente pouco explorado pelas Ciências da Educação. Partindo dessa idéia, iniciaremos um estudo em linhas gerais dos diferentes saberes presentes na prática docente tendo por fundamentação os trabalhos dos estudiosos como o já referido Tardif (2002), Gauthier (1998), Monteiro (2001), Freire (1999), Therrien (2000, 2000a, 2001, 2004) entre outros.

Para Tardif (2002, p. 36), o saber docente pode ser definido como sendo um saber estratégico, desvalorizado socialmente e plural, formado por um *amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares,*

curriculares e experiências. Sendo essencialmente heterogêneo, o saber docente compõe o universo de referência para ação pedagógica do professor.

Todo saber implica num processo de aprendizagem e de formação e como os saberes docentes se caracterizarem por serem heterogêneos, plurais, complexos, exigem, portanto, um processo de aprendizagem e de formação mais longo, mais formalizado e sistematizado que vise atingir um grau de desenvolvimento que melhor qualifique o professor e a sua prática docente.

Partindo da concepção do saber docente como sendo uma mescla heterogênea, mas com uma certa coerência, Therrien (2000) se refere à heterogeneidade, a pluralidade de saberes dos professores como constituindo uma “*Cultura Docente*” que será constantemente acionada pelo professor em sua ação pedagógica no cotidiano escolar e sendo no espaço da sala de aula que ocorrem as articulações necessárias entre os saberes que possibilitarão aos professores fundamentarem as suas decisões práticas em relação aos discentes.

Na tipologia proposta por Tardif (2002), o saber da formação profissional se origina do conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores como escolas normais e faculdades de educação, sendo que esses saberes advindos das instituições de formação são nomeados como “saberes pedagógicos” originados das *doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa* (TARDIF, 2002, p.37).

A propósito dos saberes originados da reflexão sobre a prática educativa, Freire (1999) considera que tão importante quanto ter uma formação fundamentada nos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação, é ter uma formação permanente dos professores onde o momento fundamental seria o da reflexão crítica sobre a prática, assim, *pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*

(p. 43-44). Essa reflexão crítica sobre a prática precisa ser de certa forma tão concreta que chegue muitas vezes a se confundir com a própria prática.

Nessa direção, estudiosos como Nóvoa (1997), Shön (1983,1997), Gómez (1997), Zeichner (1997) Contreras (2002) vêm discutindo esse novo paradigma do *professor-reflexivo* formulado por Shön (1983) que compreende o professor como um pesquisador, que realiza uma reflexão crítica constante entre as teorias educacionais por ele apropriadas e o uso destas em sua prática pedagógica.

O pesquisador norte-americano Kenneth M. Zeichner que desde 1976, realiza estudos sobre formação de professores, considera importante as idéias de Shön (1983) acerca do conceito de professor-reflexivo. Para Zeichner (1997), essa nova concepção da prática reflexiva supera o paradigma da Racionalidade Técnica, *para esse modelo a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas* (GÓMEZ, 1997, p.96) propondo um *conhecimento prático ou reflexão-na-ação* pedagógica que consiste na capacidade do professor de integrar o conhecimento prático de forma inteligente e criativo para resolver problemas práticos do cotidiano escolar, sendo esse *conhecimento prático* parte integrante e essencial da formação contínua do professor, que deve atuar a partir dessa reflexão crítica como um pesquisador que investiga a própria ação.

Zeichner (1997) ponderar que a natureza do trabalho docente, em específico o ensino, impede o uso da racionalidade técnica, pois a prática educativa é permeada de singularidades, situações-problemáticas únicas e complexas que não podem ser resolvidas por regras genéricas advindas dos postulados técnicos que orientam a resolução de problemas nas ciências exatas. Assim, solucionar situações-problemas no âmbito escolar exige do docente um grau de subjetividade com habilidades como improvisação, sensibilidade, empatia, entre outras para uma tomada de decisão. Nessa perspectiva do professor como profissional

reflexivo, o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada. (ZEICHNER, 1997, p.126).

Mesmo considerando relevante esse novo paradigma do *professor reflexivo*, Zeichner (1997) o censura sobre dois aspectos. Primeiro, quando Shön (1983) se refere à ação reflexiva exercida pelo professor, a menciona como sendo um ato individual, particularizado. Zeichner (1997), assim como Freire (1996) acredita ser a reflexão um ato dialógico, coletivo, portanto contextualizado com as condições sociais, políticas e econômicas que envolvem o domínio educacional.

Outro aspecto do pensamento de Shön (1997), contraposto por Zeichner (1997), diz respeito, a ele propor que a reflexão faz parte do trabalho realizado internamente pelo professor *a posteriori* da ação docente em sala de aula. O antagonista de Shön compreende ser a reflexão uma das dimensões que permeiam a tarefa pedagógica, mas para que haja uma compreensão por parte dos professores do trabalho pedagógico, seria necessário refletir sobre as condições que o produzem, levando em consideração os contextos social, cultural e político, não sendo possível realizar essa tarefa de forma isolada, mas na interação com outros professores, gestores, técnicos, comunidade.

Nesse sentido, em entrevista concedida ao GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada) realizada em Caxambu-MG, em setembro de 1997, Zeichner apud Geraldi, 2003 na página 245 diz que:

Tenta fazer os professores pensarem sobre a dimensão política e social, além de outras dimensões da sociedade. No meu trabalho com os professores, tento ajudar a ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula.

As concepções educacionais defendidas por Zeichner em 1993, originam da tradição de formação de professores denominada por Tradição Reconstrucionista Social, essa abordagem *acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente.*(IDEM, IBIDEM).

Consideramos pertinente alargarmos a discussão sobre *professor-reflexivo*, por isso abrimos um parêntese na análise sobre a tipologia dos saberes docente, propugnada por Tardif (2002) e comentamos um pouco as idéias sobre prática reflexiva, racionalidade técnica, professor-reflexivo, defendidas por pesquisadores como Zeichner, Shön, Gómez, Contreras, que analisam esses novos conceitos numa perspectiva de repensar ou reformar o paradigma da racionalidade técnica usado ainda na maioria dos programas de formação de professores. Porém, o aprofundamento dessa complexa problemática, nesse momento não constitui o objeto desse estudo, portanto retomaremos a análise dos saberes docentes.

De acordo com Tardif (2002), os saberes disciplinares são aqueles selecionados e transmitidos pelas instituições universitárias de ensino e se encontram organizados a partir da tradição cultural dos grupos sociais produtores desses saberes. Gauthier (1998, p.29), outro pesquisador da temática nos oferece uma contribuição a respeito dos saberes docentes, ele avalia que *o saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, aos conhecimentos por eles produzidos a respeito do mundo.* Portanto, o saber disciplinar não é produzido pelo professor, mas ele extrai os saberes produzidos pelos pesquisadores, seleciona-os e os ensina.

Gauthier (1998) ao analisar o saber disciplinar, afiança que para o docente esse saber consistiria em “conhecer a matéria”, isto é, conhecer a matéria que leciona, conhecer a sua estrutura, conhecer seus conteúdos, conhecer os conceitos fundamentais e o método adequado para transmiti-la, seja ela química, literatura ou história. Outrossim, o tipo de

conhecimento que o professor possui sobre a matéria que leciona influenciará diretamente no seu ensino e na aprendizagem dos alunos.

No saber curricular, uma disciplina passa por várias modificações até se transformar em um programa de ensino. As instituições de ensino selecionam e organizam certos saberes produzidos por pesquisadores que deveriam, compor um “*corpus*” que serão lecionados pelos professores nas instituições escolares. Ademais, o educador deve conhecer o programa ou o saber curricular para poder exercer o seu ofício. Os pesquisadores Gauthier (1998) e Monteiro (2001) pressupõem, que esse saber curricular não é produzido ou selecionado pelos docentes, mas por especialistas ou técnicos educacionais das instâncias públicas de educação, cabendo ao professor conhecê-lo para se guiar no planejamento e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes da experiência consistem em saberes que surgem da experiência, da ação docente e são por ela validados sendo constituídos no exercício cotidiano do ofício de professor. Para Guimarães (2004), os saberes da experiência, também chamados de experienciais ou práticos têm sido estudados atualmente com mais destaque devido estarem ligados não apenas à experiência de vida do educador (a), constituindo a sua identidade, mas, sobretudo por favorecer o reconhecimento da profissão professor (a) a partir de sua sistematização e validação, reformulando o papel do docente diante de seus saberes.

Esses saberes não advêm de currículos, de disciplinas ou de instituições de formação, mas são constituídos na vivência individual e coletiva do professor formando um “*saber-ser*” e um “*saber-fazer*” do docente. A esse respeito, Monteiro (2001) asseverar que os saberes da experiência surgem a partir da articulação, da reorganização dos demais saberes.

Assim, os saberes (da formação, disciplinar e do currículo) que através dos saberes da experiência seriam (re) significados, (re) validados como num processo de lapidação ou de “*apurar as arestas*” logo os saberes da experiência seriam saberes práticos e

não da prática, portanto parte constituinte da prática docente e não apenas aplicados a ela.

2.5 Os saberes profissionais e suas características

Como aprecia Tardif (2002, p.255), podemos definir o “saber” em um sentido amplo, como sendo aquele que *engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado saber, saber-fazer e saber-ser*. Nesse âmbito, ele considera os saberes profissionais dos professores como sendo saberes da ação, preferindo utilizar uma expressão cunhada por Kennedy (1993) para designá-los como “*Working Knowledge*”, isto é, “*saberes do trabalho*” e “*saberes no trabalho*”.

Destarte, de acordo com a terminologia, os saberes profissionais são saberes laborais utilizados pelos professores para exercerem o seu ofício e provenientes de situações concretas de trabalho e a partir delas construídos constantemente.

Como os saberes profissionais emergem *no trabalho e do trabalho*, eles passam durante a prática profissional por uma espécie de filtração, processo que dilui e transforma os conhecimentos anteriormente aprendidos como os conhecimentos originados da formação universitária, portanto esse processo seleciona quais os conhecimentos universitários serão considerados úteis em situações concretas da prática pedagógica do professor em sala de aula. Por passarem por uma filtração prévia não devemos confundir os saberes profissionais do professor com os conhecimentos universitários.

Além de sistematizar os saberes profissionais dos professores é preciso fazer uma

caracterização desses saberes. Em primeiro lugar, devemos lembrar que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Eles decorrem da história de vida do professor, sobretudo da história de vida escolar, durante o tempo de vida escolar o docente forma uma bagagem repleta de crenças, representações, valores, etc. Assim, antes de se formar, o mestre já vivenciou inúmeras situações de ensino e aprendizagem que deixaram marcas e influenciarão sua prática pedagógica.

Sobre isso, Tardif (2002, p.261) comenta que *os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino e, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais*. Outra definição da temporalidade dos saberes profissionais do professor reside no fato de que os primeiros anos de prática docente são decisivos em sua estruturação, pois a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática através da tentativa e erro, numa espécie de fase exploratória do ofício de ensinar. Os saberes profissionais são temporais também na acepção de serem utilizados e desenvolvidos ao longo do processo de vida profissional dos docentes.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos em três sentidos. Em primeiro, por que se origina de fontes variadas como a cultura pessoal, a história de vida, a vida escolar, assim como certos conhecimentos teóricos das ciências da educação, conhecimentos originados do programa e do currículo da matéria específica na qual leciona. O segundo sentido da diversidade dos saberes docentes, aludido por Tardif (2002, p.263) esclarece serem também:

Variados e heterogêneos por que não formam um repertório de conhecimento unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino, eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para

os pesquisadores universitários.

Nesse sentido, os saberes profissionais são variados e heterogêneos em relação aos objetivos desejados pelos professores em sua prática pedagógica.

Portanto, os saberes são mobilizados para alcançarem diferentes objetivos como: objetivos cognitivos relacionados à aprendizagem da matéria; objetivos emocionais relacionados a como motivar os alunos à aprendizagem; objetivos disciplinares ligados à gestão ou “controle” da rotina escolar em sala de aula; objetivos avaliativos associados aos conhecimentos considerados essenciais à aprendizagem do aluno.

O terceiro sentido dos saberes profissionais consiste em serem personalizados e situados. As dimensões personalística e situacional dos saberes docentes ficam evidenciadas de Tardif (2002, p.265), *um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem.*

De tal modo, os saberes docentes surgem de interações entre pessoas, entre grupos formados por professores e alunos, sobretudo esses saberes são incorporados, apropriados de forma subjetiva a partir do conjunto dessas interações humanas onde a personalidade profissional do professor sofrerá as influências originadas das mediações ocorridas no processo educacional.

O quadro a seguir expõe uma síntese do modelo tipológico dos saberes profissionais dos professores, identificados e classificados por Tardif et al (2000, p.215), e onde ele demonstra a proveniência social dos saberes dos professores.

O modelo tipológico proposto por Tardif et al (2000) demonstrado no quadro tenta dar conta do pluralismo do saber profissional do professor, relacionando-os aos lugares próprios onde os docentes atuam como: nas instituições que atuam ou que foram formados,

bem como os instrumentos e as experiências utilizados pelo professor no seu trabalho, ele também evidencia as fontes de aquisição e os modos de integração dos saberes profissionais.

QUADRO 1 - Os saberes dos professores

| SABERES DOS PROFESSORES | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO | MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE |
|--|---|---|
| Saberes pessoais dos professores | Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc. | Pela formação e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Ainda a respeito da caracterização dos saberes profissionais dos professores, Therrien (2004, p.09), assevera que o saber profissional além de ser situado seria, ainda, tácito,

Porque não poderia ser colocado sob a forma proposicional; é um saber-fazer. Uma resolução de um problema em sala de aula viria da combinação das causas psicológicas de uma ação concreta com as razões conceituais, a partir das quais ela seria avaliada como habilidosa e isto não pode ser explicado oralmente.

O trabalho docente tem como objeto principal, seres humanos, ou seja, os discentes. Assim, conseqüentemente os saberes dos professores possuem a marca dessa dimensão humana no trabalho exercido pelo professor. Essa assertiva acarreta conseqüências na prática profissional dos professores, uma das mais importantes e pouco discutidas seria a que *os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividade, eles existem primeiro por si mesmo como indivíduos* (TARDIF, 2002, p. 267).

Compreender que os agentes da ação pedagógica, os professores e os alunos são indivíduos que ensinam e aprendem cada um com suas particularidades e de acordo com um ritmo e com sua evolução pessoal tornar-se imperativo no sentido de uma orientação da ação pedagógica mais adequada ao ajuste e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira parte desse estudo procuramos analisar a epistemologia da avaliação da aprendizagem e os seus significados a partir da distinção dos vários conceitos que se relacionam à avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, na segunda parte discutimos a epistemologia dos saberes docentes onde analisamos a distinção entre conhecimento e saber docentes e as várias tipologias dos saberes do professor na perspectivas de diversos teóricos que pesquisa a temática.

No próximo capítulo, observaremos o Programa Magister Ceará, enquanto proposta de habilitação de professores do ensino fundamental da rede pública estadual e

municipal do Ceará, desenvolvidos nos municípios fora da região metropolitana de Fortaleza que estavam sob responsabilidade da Universidade Estadual do Ceará.

O propósito de reservamos um espaço para a discussão do Programa Magister-Uece se relaciona com o nosso objetivo de estudo que visa compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores formadores do programa retro mencionado e como esses professores realizaram suas práticas avaliativas no decorrer da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II.

Para tanto, realizamos uma análise nos documentos existentes sobre o Programa Magister e a partir dessa efetuamos uma descrição sobre as origens, a estrutura e o funcionamento, bem como consideramos relevante identificarmos que concepções teóricas da Educação e principalmente no âmbito avaliativo subsidiaram as ações pedagógicas dos docentes formadores.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA MAGISTER DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

3. O PROGRAMA MAGISTER – UECE

3.1 As origens

Os cursos de formação de professores realizados em todo o país foram organizados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação. No estado do Ceará, segundo dados da Secretária de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, o número de professores em exercício na rede de ensino sem habilitação adequado ao nível de atuação docente, de acordo com os padrões estabelecidos pela lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, chega a um total de 35.000 (Projeto Magister, 2000).

Visando atender essa demanda, o governo do estado, através da Seduc estabeleceu parceria com as prefeituras municipais e as quatro universidades públicas cearenses, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Federal do Ceará (UFC) para juntas pensarem, criarem e executarem um programa de formação docente em nível superior para formar professores em exercício da rede pública de ensino. O programa projetado foi o Programa de Formação Docente em Nível Superior Magister denominado Programa Magister Ceará.

Assim, a Universidade Estadual do Ceará, através do Centro de Educação, a exemplo de outras instituições de ensino superior, que já vinha desenvolvendo programas de formação de professores, em nível superior, entre os quais: o Curso de Formação de Professores em Áreas Específicas; os Cursos de Especialização; e o Curso de Formação

Pedagógica para Bacharéis, além desses cursos voltados para formação de professores, a Uece assumiu a responsabilidade pela execução do Programa de Formação Docente em nível superior - Magister, nos municípios localizados fora da zona metropolitana de Fortaleza.

No âmbito da Uece, o Programa Magister Ceará foi constituído de três cursos na modalidade de Licenciatura Plena em (1) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; (2) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e (3) Ciências Humanas e suas tecnologias, conforme Resolução N 2249 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) da UECE, de 05 de junho de 2000, contemplando 2.342 (dois mil trezentos e quarenta e nove) professores-leigos da rede pública de ensino, organizados em 59 (cinquenta e nove) turmas, funcionando em 20 (vinte) pólos de 82 (oitenta e dois) municípios cearenses envolvidos (PROJETO PEDAGÓGICO MAGISTER UECE, 2005).

3.2 Uma caracterização do programa Magister da Uece

O Programa Magister Ceará da Uece, se estruturou em três cursos (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias) cada um com carga horária de 3.600 (três mil e seiscentas) horas-aula, foram desenvolvidas em 15 horas semanais, sendo 8 horas nas sextas-feiras e 7 aos sábados, durante o período letivo e, durante os meses de julho e janeiro, de segunda às sextas-feiras, sendo integralizadas no período de três anos e seis meses, cabe observar que os horários foram alterados para satisfazer as realidades de cada localidade.

De acordo com os Projetos Pedagógicos (2005, p.10) de cada curso, este se caracteriza pelo *regime presencial, estruturado na perspectiva de um processo de formação inicial e contínuo, que oferece condições acadêmicas necessárias ao aprofundamento de*

estudos em áreas específicas sendo que cada curso oferece habilitação em duas áreas específicas.

O Programa Magister foi formado por três cursos de graduação na modalidade Licenciatura Plena, o primeiro recebeu a denominação de **Curso de Formação Docente em Nível Superior na Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Este curso oferecendo, aos graduandos, aprofundamento de estudos que os habilitarão nas áreas específicas de (1) História e Filosofia; ou (2) Geografia e Sociologia.

Os formandos receberam grau em uma das duas denominações a seguir:

1. *Licenciatura Plena em Ciências Humanas e Suas Tecnologias com Habilitação em História e Filosofia.*
2. *Licenciatura Plena em Ciências Humanas e suas Tecnologias com Habilitação em Geografia e Sociologia.* (PROJETO PEDAGÓGICO MAGISTER-UECE, 2005, P. 09).

O segundo curso é denominado de “**Curso de Formação Docente em Nível Superior na Área de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias**”. Nesse curso os graduandos, receberam aprofundamento de estudos que os habilitarão nas áreas específicas de (1) Língua Portuguesa e Língua Inglesa; ou (2) Língua Portuguesa e Arte-Educação; ou ainda (3) Arte-Educação e Educação Física.

Assim, os formandos receberam grau em uma das três denominações a seguir:

1. *Licenciatura Plena em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglês;*
2. *Licenciatura Plena em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias com Habilitação em Língua Portuguesa e Arte-Educação;*
3. *Licenciatura Plena em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias com Habilitação em Arte-Educação e Educação Física.* (PROJETO PEDAGÓGICO

MAGISTER-UECE, 2005, P.10).

O terceiro curso nomeou-se de “**Curso de Formação Docente em Nível Superior na Área de Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias**”. Ofereceu, aos graduandos, aprofundamento de estudos que os habilitaram nas áreas específicas de (1) Matemática e Física; ou (2) Química e Biologia.

Assim, a Universidade conferiu grau aos formandos em uma das duas denominações a seguir:

1. *Licenciatura Plena em Ciências da Natureza, Matemáticas e Suas Tecnologias com Habilitação em Matemática e Física.*
2. *Licenciatura Plena em Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias com Habilitação em Química e Biologia.* (PROJETO PEDAGÓGICO MAGISTER-UECE, 2005, p. 09).

O Programa Magister na execução dos três cursos ofertados aos professores teve como objetivo geral habilitá-los ao exercício docente para a Educação Básica, qualificando-os em nível de Licenciatura Plena. Assim, os cursos visavam tornar os docentes mais aptos ao trabalho docente, com vistas ao fortalecimento do papel social do educador e adequá-lo ao contexto do desenvolvimento profissional. Para tanto, de acordo com o Projeto Pedagógico do programa (2005, p.14) dos cursos foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. *Desenvolver um processo de formação de professores para a Educação Básica nas áreas das Ciências Humanas numa dimensão crítico-reflexiva, qualificando-os para o exercício da docência nas áreas específicas de (1) História e Filosofia ou (2) Geografia e Sociologia; Ciências da Natureza e Matemática nas áreas específicas de (1) Matemática e Física ou (2) Química e Biologia e Linguagem e Códigos nas áreas específicas de (1) Língua Portuguesa e Língua Inglesa ou (2) Língua Portuguesa e Arte-Educação ou ainda (3) Arte-Educação e educação Física.*
2. *Desenvolver um projeto que possibilite aos professores-alunos o exercício da reflexão sobre sua prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de sua profissionalização e cidadania.*

3. *Desenvolver uma dinâmica curricular que integre a formação acadêmica com a formação em serviço, na perspectiva de uma articulação entre teoria e prática.*

- a) As formas de acesso e ingresso aos cursos do Programa Magister se deram em dois momentos, o primeiro através de pré-seleção orientada por um edital específico e realizada pela SEDUC através dos Centros Regionais de Educação do Estado (CREDE) de Acaraú, Baturité, Crateús, Icó, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Quixadá, Russas, Senador Pompeu e Tauá, a aprovação nesse processo pré-seletivo, tinha finalidade classificatória, no de acordo com o Projeto Pedagógico Magister Uece, 2005, os candidatos deveriam se enquadrar nos seguintes critérios:
- b) O candidato à vaga teria que ser ocupante do cargo ou função do magistério, na rede pública estadual ou municipal, com formação docente em nível médio ou outra formação, também, nesse nível de ensino.
- c) Poderiam também se candidatar ao processo seletivo, ocupantes de função do magistério que ingressaram no serviço público estadual na forma consignada pelo art.10, da Lei Nº 11.712, de 24 de julho de 1990, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 10/09/1990.
- d) A escolha do Curso foi realizada no ato de inscrição para o Concurso Vestibular, não podendo um mesmo aluno cursar simultaneamente dois ou mais cursos.

No segundo momento denominado de seleção específica e especial (Vestibular Específico), de acordo com o projeto pedagógico do Programa Magister (2005, p.15) tinha como propósito, *selecionar dentre os candidatos, que tiveram sua pré-inscrição aceita pela SEDUC, os mais aptos a ingressarem na UECE, avaliando-se as capacidades de se expressar com clareza, organizar idéias, estabelecer relações, interpretar criticamente dados e fatos, elaborar hipóteses e raciocinar com lógica.* A seleção teve validade para matrícula no

segundo semestre de 2000, nas turmas dos cursos do Programa MAGISTER CEARÁ da Uece.

Coube a Comissão Executiva do Vestibular – CEV e Pró-Reitoria de Graduação da UECE (PROGRAD) estabelecerem as normas e tornar as providências necessárias à realização da seleção específica e especial para ingresso de professores, das redes pública estadual e municipal de ensino, no Programa MAGISTER CEARÁ de acordo com o Edital Nº 04/2000-CEV/UECE.

As inscrições estiveram abertas no período de 01 a 05 de agosto de 2000, feitas por curso e recebidas nas sedes dos Centros Regionais de Educação do Estado (CREDE) de Acaraú, Baturité, Crateús, Icó, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Quixadá, Russas, Senador Pompeu e Tauá.

O processo de seleção específico e especial (Concurso Vestibular) foi o mesmo para as quatro universidades executoras do Programa Magister (UECE, UVA, URCA, UFC), sendo as provas elaboradas por uma comissão constituída por professores nomeados pelo reitor de cada instituição respectivamente.

Após a conclusão da correção das provas, foram elaboradas as seguintes listagens de classificação, relativa a cada CREDE, por ordem decrescente da soma dos escores padronizados obtidos nas duas provas:

- a) Listagem de Classificação dos candidatos da Rede Estadual de Ensino, por curso;
- b) Listagem de Classificação dos candidatos de cada município, por curso;
- c) Listagem de Classificação dos candidatos de cada município, por curso, até o limite de vagas contratadas;
- d) Listagem de Classificação Final do CREDE, constituída dos classificados da Rede Estadual e dos classificados, até o limite de vagas, da Rede Municipal;

- e) Listagem de classificáveis do CREDE, constituída por todos os candidatos da Rede Municipal que ficaram posicionados, na classificação de cada município, após o limite de vagas.

Os casos de empate nas classificações foram resolvidos com a aplicação sucessiva dos seguintes critérios:

- a) O maior escore padronizado na prova de Conhecimentos Gerais;
- b) O maior tempo no exercício do magistério;
- c) A maior idade do candidato.

O ingresso do aluno em uma turma por transferência só pode ser efetivado se o aluno vier de outra turma ou curso da mesma Instituição de Ensino Superior (IES), ou de outra IES signatária do convênio do Programa Magister Ceará e que, portanto, tenha obedecido aos critérios discriminados acima para ingressar em um dos cursos do programa.(Projeto Magister, 2005).

As vagas foram condicionadas a identificação da demanda por Formação em Nível Superior de Professores das Redes Pública Estadual e Municipais de Ensino, através de pré-inscrição realizada pela Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), através de sua Comissão Executiva de Vestibular (CEV), sob a coordenação da SEDUC.

As pré-inscrições destinaram-se aos professores titulares de cargo efetivo, em exercício na função do magistério, cuja formação fosse em Nível Médio no Magistério ou com outra formação de Nível Médio, aos professores em efetivo exercício no magistério que tivessem ingressado no serviço público estadual na forma consignada pelo art. 10, da Lei Nº 11712, de 24 de julho de 1990, e de professores cursando Licenciatura Breve ou Pedagogia em Regime Especial, cuja habilitação lhes permitisse atuar apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como os professores já formados em Pedagogia (nível superior), atuando de 1^a à 4^a e/ou 5^a à 8^a série.

As turmas dos Cursos de Ciências Humanas e Suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e Suas Tecnologias foram constituídas cada uma de, no máximo, 45 (quarenta e cinco) alunos, efetivadas a partir da Listagem de Classificação Final do CREDE.

Para cada CREDE foram estabelecidas uma ou mais cidades-pólo onde as aulas seriam ministradas, em função de demanda real configurada na formação das turmas.

Nos casos em que o número de candidatos da listagem de Classificação Final do CREDE foi insuficiente para formar uma turma na cidade pólo, esses alunos foram agrupados prioritariamente a outros candidatos de outra cidade-pólo ou a outros candidatos da listagem de Classificáveis do CREDE, ou ainda, a candidatos classificados e/ou classificáveis de outros CREDE para a formação oficial da turma, mediante acordo entre a UECE, a SEDUC e as secretarias municipais de educação envolvidas.

A Tabela 1 a seguir mostra a distribuição das turmas dos três cursos do Programa Magister da UECE por CREDE e por Pólo.

Tabela 1. Distribuição das Turmas do Curso de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Curso de Ciências da Natureza e Matemática, Curso de Linguagens e Códigos do Programa Magister Ceará da UECE, por CREDE e por Pólo.

| CREDE | Pólo | Curso de Ciências Humanas | Curso de Ciências da Natureza e Matemática | Curso Linguagens e Códigos |
|--------------------|--|------------------------------|--|--------------------------------|
| 02 – Itapipoca | Itapipoca | ----- | 1 turma | 1 turma |
| 03 – Acaraú | Acaraú Bela Cruz | 1 turma ----- | 1 turma 1 turma | 1 turma 1 turma |
| 08 – Baturité | Baturité Aracoiaba | 3 turmas ----- | 1 turma 1 turma | 2 turmas ----- |
| 10 – Russas | Russas Limoeiro do Norte Morada Nova | 2 turmas 1 turma ----- | ----- 1 turma ----- | 1 turma 1 turma 1 turma |
| 11- Jaguaribe | Jaguaribe | 2 turmas | ----- | 1 turma |
| 12 – Quixadá | Quixadá Quixeramobim | 1 turma ----- | ----- 1 turma | 1 turma 1 turma |
| 13 – Crateús | Crateús Nova Russas Novo Oriente | 2 turmas 1 turma ----- | 2 turmas ----- ----- | 3 turmas 1 turma 1 turma |
| 14– Senador Pompeu | Senador Pompeu Pedra Branca | 2 turmas 1 turma | 1 turma ----- | 1 turma 1 turma |
| 15 – Tauá | Tauá | 2 turmas | ----- | 1 turma |
| 16 – Iguatu | Iguatu | 2 turmas | 2 turmas | 1 turma |
| 17 – Icó | Icó Lavras da Mangabeira | 2 turmas 1 turma | 1 turma ----- | 1 turma 2 turmas |
| Total | | 23 turmas | 13 turmas | 23 turmas |

3.3 Discutindo a base conceitual da organização curricular e o perfil idealizado para o profissional a ser formado pelo programa Magister da Uece

A base conceitual dos cursos que compõem o Programa Magister Uece se alicerça nas teorias educacionais difundidas ultimamente nos cursos de formação de professores, estas visam valorizar *a conscientização e a autonomia dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, a atitude de questionamento inerente à práxis educacional, a*

contextualização dos fenômenos educativos, o diálogo como instrumento de ação comunicativa, e uma visão estético-criativa da educação. (Projeto Pedagógico Magister, 2005, p. 22).

Segundo a proposta pedagógica do Programa Magister, essa base teórica que fundamenta o programa possibilita a formação de um professor reflexivo, consciente de seu papel social, capaz de fazer da sua prática pedagógica um campo de reflexão teórica constante que o conduzirá a buscar resoluções de situações-problema inerentes na sua atuação profissional.

Essa proposta concebe a educação como um processo dialético que transcorre numa dinâmica de mudanças sociais, onde o professor realiza uma prática social, política e essencialmente educacional.

Assim, o conceito de professor reflexivo que sustenta teoricamente a base pedagógica do Programa Magister tem sua origem no pensamento de Schön (1983, 1992, 1997) e vem sendo discutido por outros teóricos como Nóvoa (1997), Gómez (1997), Zeichner (1997), Contreras (2002) que estabelecem a reflexão como uma dimensão que deve permear a ação pedagógica realizada pelo professor, mas para que haja essa *reflexão-na-ação* se faz pertinente compreender as condições que cercam e produzem o trabalho docente considerando os seus contextos sociais, culturais e político, sendo que este trabalho não ocorre de forma isolada, mas a partir das interações ocorridas entre todos os atores sociais (professores, alunos, pais, gestores, técnicos etc) que constituem a prática educativa.

O projeto pedagógico do Programa Magister Uece 2005, na página 22, afiança que a idéia do professor reflexivo desenvolvida por Schön (1992), quando fala sobre a *reflexão-na-ação e sobre a ação, deu, aos educadores que trabalham com formação docente, novos caminhos para suas proposições, no sentido de valorizar a epistemologia da prática.* Assim, o conceito do professor reflexivo de Schön (1992) possibilitou aos docentes

formadores de professores novas trajetórias teóricas no caminho de formação desses professores, mas o texto do projeto alerta que essa prática reflexiva não se encerra numa concepção concreta sobre si mesma, havendo, portanto pontos limitantes e arestas a serem aparadas nessa concepção, e esse trabalho vêm sendo feito por vários teóricos como Contreras (1997) e Zeichner (1997), que estabelecem esses limites teóricos do paradigma do professor reflexivo desenvolvido por Schön, esses e outros limites foram discutidos por nós num outro momento desse estudo.

Portanto, o perfil do profissional da educação a ser formado pelo Programa Magister Ceará nos cursos de **Ciências Humanas e suas tecnologias; Curso de Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Curso de Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias** se apóiam na concepção do professor reflexivo que analisamos acima, assim esse perfil do professor foi delimitado a partir de algumas características mencionadas no projeto pedagógico do Programa Magister Ceará (2005, p.11-12) que devem ser marcantes nos campos de atuação do professor:

No campo profissional:

- *Um professor com capacidade para solucionar problemas educativos, utilizando a reflexão, a crítica e a linguagem como instrumentos essenciais ao seu trabalho docente;*
- *Um professor capaz de atuar no sistema de ensino, com competência política e técnico-pedagógica e ética profissional.*

E no campo de desenvolvimento pessoal:

- *Um sujeito ativo, no seu processo de desenvolvimento humano, evidenciando atitude de autocrítica, com maturidade para relacionar-se com pessoas e grupos, consciente do seu nível de inserção na sociedade.*

Analisando o projeto pedagógico do Programa Magister (2005) elencamos algumas das várias habilidades que deveram ser desenvolvidas e dominadas nas atividades exercidas pelo profissional qualificado pelo programa.

Assim, o projeto definiu que o professor qualificado por um dos três cursos do

Programa Magister deverá:

- *Compreender a realidade social, política e educacional no município que atua e contextualizá-la no plano estadual;*
- *Buscar compreender os determinantes sócio-políticos e educacionais que influenciam a organização e funcionamento das instituições educacionais de acordo com as diretrizes da nova LDB; Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais; As políticas e o planejamento educacional do Município e a partir disso refletir sobre sua adequação às necessidades da comunidade; O Projeto Pedagógico da Escola em suas diferentes fases de desenvolvimento.*
- *Evidenciar a capacidade para planejar atividades, a utilização de diferentes processos de comunicação dialógica, a utilização de recursos didáticos de apoio ao ensino para a Educação Básica nas diferentes áreas, em concordância com as diretrizes do Sistema Municipal e/ou Estadual de ensino, adequadas aos grupos de alunos sob sua responsabilidade;*
- *Desenvolver atitudes éticas e de humanismo em relação aos alunos, aos profissionais da educação e de modo específico às pessoas que, direta ou indiretamente, convivem na Escola onde tem atuação docente;*
- *Desenvolver domínio dos conteúdos de ensino da área que atua e do processo de avaliação dos discentes, estando atento às diversas manifestações de natureza psicológica e sócio/histórica que podem apoiar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem, vivenciando atitudes adequadas a cada situação;*
- *Desenvolver capacidade de reflexão sobre sua ação docente, identificando deficiências e elementos positivos, assumindo práticas transformadoras que possibilitem a melhoria qualitativa do ensino-aprendizagem, da escola e da comunidade que tem inserção;*
- *Desenvolver uma atitude político-pedagógica adequada, face às questões relativas à carreira docente e aos objetivos da Escola;*
- *Desenvolver domínio de linguagem escrita e oral na perspectiva dos objetivos do curso;*
- *Ter uma atitude de aceitação das diferenças sem qualquer forma de preconceito respeitando as identidades culturais de cada comunidade e, conseqüentemente, dos sujeitos que nela habitam. (IDEM, IBIDEM)*

3.4 A estrutura curricular

Cada um dos três cursos que compõe o Programa Magister da Uece, se estruturou em 01(um) seminário Introdutório e 04 (quatro) grandes núcleos, o Núcleo Instrumental, o Núcleo Pedagógico, o Núcleo Básico e o Núcleo de Aprofundamento que foram desenvolvidos de forma integralizada e mediados por uma Ação Docente Supervisionada, de

acordo com informações analisadas do projeto do programa do Magister Uece elaborado em 2000, páginas 17-20.

A tabela abaixo demonstra a distribuição da carga horária total de cada curso.

| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
|--------------------------|----------------------|
| Seminário Introdutório | 30h/a |
| Núcleo Instrumental | 330h/a |
| Núcleo Pedagógico | 1.290h/a |
| Núcleo Básico | 1.770h/a |
| Núcleo de Aprofundamento | 780h/a |
| TOTAL | 3.600h/a |

O Seminário Introdutório constituído por 30h/a tinha por objetivo discutir o funcionamento do Programa Magister em seus aspectos organizacionais, filosóficos e metodológicos.

O Núcleo Instrumental composto por 330h/a era formado por três disciplinas sendo elas: Português, Inglês e Matemática visando desenvolver as habilidades específicas de cada disciplinas necessárias ao bom desempenho do aluno-professor no curso.

Abaixo, podemos verificar a distribuição da carga-horária em cada disciplina.

| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
|-------------------------|----------------------|
| Inglês instrumental | 105h/a |
| Matemática Instrumental | 105h/a |
| Português Instrumental | 120h/a |
| TOTAL | 330h/a |

O Núcleo Pedagógico foi composto por três setores que totalizaram 1.290h/a, sendo 690h/a destinadas as disciplinas e aos seminários temáticos e 600h/a destinadas a Ação

Docente Supervisionada (estágio) que ocorreu durante todo o curso e teve como foco central à orientação da ação docente cotidiana do professor - aluno.

Vejamos a distribuição no quadro a seguir:

| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
|---|----------------------|
| Disciplinas | |
| Filosofia da história | 30h/a |
| História da Educação | 30h/a |
| Psicologia do Desenvolvimento | 30h/a |
| Psicologia da Aprendizagem | 45h/a |
| Sociologia da Educação | 30h/a |
| Pesquisa Educacional | 30h/a |
| Política, Planejamento e Avaliação Educacional. | 90h/a |
| Didática | 30h/a |
| Educação Especial | 30h/a |
| Arte e Cultura | 30h/a |
| Estrutura do Ensino e Legislação | 30h/a |
| Metodologia da Área | 30h/a |
| Análise e produção de Material Didático | 30h/a |
| SEMINÁRIOS TEMÁTICOS | 150h/a |
| AÇÃO DOCENTE SUPERVISIONADA | 600h/a |
| TOTAL | 1.290h/a |

O Núcleo Básico foi voltado a atividades das áreas específicas dentro de uma visão interdisciplinar buscou estabelecer um elo entre as disciplinas, seminários e oficinas através de Temas Transversais, com um total de 1.170h/a. Assim, além do Seminário Introdutório à área, ocorreram Seminários de Temas Transversais e Oficinas Temáticas de acordo com o quadro:

| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
|---------------------------------|----------------------|
| Seminário de Introdução á Área | 15h/a |
| Seminário de Temas Transversais | 45h/a |
| Disciplinas da Área Específica | 1.110h/a |
| TOTAL | 1.170h/a |

Após de concluído o Núcleo Básico as turmas foram subdivididas, conforme a opção dos professores-alunos em relação à área de aprofundamento. O Núcleo de Aprofundamento destinava-se ao aprofundamento de alguns dos temas abordados no Núcleo Básico nas seis (06) áreas e suas respectivas disciplinas sendo duas áreas para cada um dos três cursos ofertados, cada professor-aluno poderia optar apenas por uma área das duas de aprofundamento do curso escolhido como expõe a tabela abaixo:

| CURSO | ÁREAS | CARGA HORÁRIA |
|--|-------------------------------------|----------------------|
| Ciências Humanas e suas tecnologias | História e Filosofia. | 780 h/a |
| | Geografia e Sociologia. | 780h/a |
| Linguagens e Códigos e suas tecnologias | Língua Portuguesa e Língua Inglesa. | 780h/a |
| | Língua Portuguesa e Arte-Educação. | 780h/a |
| Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias | Matemática e Física. | 780h/a |
| | Química e Biologia | 780h/a |

As turmas do **Curso de Ciências Humanas e Suas Tecnologias** foram formadas desde o início levando-se em conta as áreas de aprofundamento, ou seja, turmas de Ciências Humanas com Habilitação em História e Filosofia e turmas de Ciências Humanas com

Habilitação em Geografia e Sociologia, conforme a opção dos professores-alunos. Para o aprofundamento nas áreas de **História e Filosofia**, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|---|----------------------|
| Cidadania e Cultura III | 30h/a |
| Cidadania e Cultura IV | 60h/a |
| Relações de trabalho na História III | 45h/a |
| Relações de trabalho na História IV | 45h/a |
| Relações Sócio-Históricas III | 60h/a |
| Lutas, Guerras e Revoluções na História III | 60h/a |
| História Local e do Ceará | 60h/a |
| Correntes da Filosofia Antiga e Medieval I | 45h/a |
| Correntes da Filosofia Antiga e Medieval II | 45h/a |
| Correntes da Filosofia Moderna e Contemporânea I | 45h/a |
| Correntes da Filosofia Moderna e Contemporânea II | 45h/a |
| Antropologia Filosófica | 60h/a |
| Seminário de História | 30h/a |
| Teoria do Conhecimento | 60h/a |
| Lógica e filosofia das Ciências I | 45h/a |
| Lógica e filosofia das Ciências II | 45h/a |
| Pesquisa em Filosofia | 30h/a |

Para o aprofundamento nas áreas de **Geografia e Sociologia**, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|--|----------------------|
| Geografia do Nordeste | 60h/a |
| Geografia do Ceará I | 60h/a |
| Geografia do Ceará II | 60h/a |
| Territórios e Redes | 45h/a |
| Espaço Local e Espaço Global | 60h/a |
| O Pensamento Sociológico | 45h/a |
| Antropologia: uma chave para compreensão do homem | 45h/s |
| Estado, Democracia e Cidadania. | 30h/a |
| O Espaço do Cidadão | 45h/a |
| Investigação Científica na Geografia | 60h/a |
| Sociologia Econômica das Empresas e das Organizações | 45h/a |
| Implicações Sociológicas do Desenvolvimento Rural e Urbano | 60h/a |
| Democracia Participativa e Movimentos Sociais | 45h/a |
| América Latina: desafios de ontem e hoje | 60h/a |
| Pesquisa Social | 30h/a |

Para o **Curso de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias** as áreas de aprofundamento são (1) Língua Portuguesa e Língua Inglesa; (2) Língua Portuguesa e Arte e Educação; e (3) Arte - Educação e Educação Física.

Para o aprofundamento nas áreas de **Língua Portuguesa e Língua Inglesa**, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|--|----------------------|
| Fonologia, Fonética e Ortografia I | 30h/a |
| Fonologia, Fonética e Ortografia II | 45h/a |
| Morfossintaxe da Língua Portuguesa | 60h/a |
| Morfologia da Língua Portuguesa II | 30h/a |
| Análise e Produção de Material Didático III | 45h/a |
| Literatura da Língua Portuguesa I | 60h/a |
| Literatura da Língua Portuguesa II | 60h/a |
| Literatura da Língua Portuguesa III | 60h/a |
| Morfossintaxe da Língua Inglesa I | 45h/a |
| Morfossintaxe da Língua Inglesa II | 30h/a |
| Semântica da Língua Inglesa | 45h/a |
| Leitura da Língua Inglesa | 45h/a |
| Ensino de Leitura em Língua Inglesa | 30h/a |
| Produção Textual em Inglês | 45h/a |
| Cultura de Países Falantes de Língua Inglesa | 30h/a |
| Literatura Inglesa | 60h/a |
| Recursos Tecnológicos e o ensino de Língua Inglesa | 60h/a |

Para o aprofundamento nas áreas de **Língua Portuguesa e Arte-Educação**, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|---|----------------------|
| Fonologia, Fonética e Ortografia I | 30h/a |
| Fonologia, Fonética e Ortografia II | 45h/a |
| Morfologia da Língua Portuguesa I | 60h/a |
| Morfologia da Língua Portuguesa II | 30h/a |
| Análise e Produção de Material Didático III | 45h/a |
| Literatura da Língua Portuguesa I | 60h/a |
| Literatura da Língua Portuguesa II | 60h/a |
| Literatura da Língua Portuguesa III | 60h/a |
| Estética: O Mundo como Obra de Arte | 60h/a |
| Arte e Conhecimento | 60h/a |
| Folclore | 30h/a |
| Evolução das Artes | 60h/a |
| Arte, Sociedade e Educação | 30h/a |
| Pesquisa em Arte | 30h/a |
| Método do Ensino de Artes | 60h/a |
| Arte no Ensino Básico | 60h/a |

Para o aprofundamento nas áreas de **Arte-Educação e Educação Física**, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|--|----------------------|
| Estética: O Mundo como Obra de Arte | 60H/A |
| Arte e Conhecimento | 60h/a |
| Folclore | 30h/a |
| Evolução das Artes | 60h/a |
| Pesquisa em Arte | 30h/a |
| Método do Ensino Básico | 60h/a |
| Arte no Ensino Básico | 60h/a |
| História, Métodos e Sistemas da Educação Física. | 30h/a |
| Didática Aplicada e Educação Física | 45h/a |
| Metodologia do Ensino da Ciência do Treinamento Desportivo | 45h/a |
| Fisiologia do Exercício (Seminário) | 15h/a |
| Educação Física no Ensino Básico | 45h/a |
| Fundamentos para o Ensino da Educação Física Especial | 45h/a |
| Nutrição e Atividade Física | 15h/a |
| Higiene e Primeiros Socorros (Seminário) | 15h/a |
| Avaliação em Educação Física | 45h/a |
| Metodologia do Ensino da Musculação | 45h/a |
| Metodologia do Ensino do Atletismo | 45h/a |

As disciplinas seguintes da área de Educação Física foram enquadradas dentro da ADS de Educação Física.

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|---|----------------------|
| Metodologia do Ensino do futsal | 30h/a |
| Metodologia do Ensino do Basquetebol | 30h/a |
| Metodologia do Ensino do Voleibol | 30h/a |
| Metodologia do Ensino da Natação | 30h/a |
| Metodologia do Ensino do Futebol de Campo | 45h/a |
| Metodologia do Ensino do Handbol | 15h/a |

Para o Curso de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias as áreas de aprofundamento são (1) Matemáticas e Físicas; (2) Química e Biologia.

Para o aprofundamento nas áreas de Matemática e Física, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|--|----------------------|
| Funções I | 45h/a |
| Funções II | 45h/a |
| Geometria Plana e Espacial | 60h/a |
| Contagem, Estatística e Probabilidade I | 45h/a |
| Contagem, Estatística e Probabilidade II | 30h/a |
| Álgebra e Geometria I | 45h/a |
| Álgebra e Geometria II | 30h/a |
| Matemática Financeira | 30h/a |
| Desenho Geométrico | 30h/a |
| Algoritmo e Informática | 30h/a |
| Força e Movimento I | 45h/a |
| Força e Movimento II | 30h/a |
| Calor e Energia I | 45h/a |
| Calor e Energia II | 30h/a |
| Som, Imagem e Informação I | 45h/a |
| Som, Imagem e Informação II | 30h/a |
| Eletromagnetismo e Comunicação I | 45h/a |
| Eletromagnetismo e Comunicação II | 45h/a |
| Eletromagnetismo e Comunicação III | 30h/a |
| Matéria e Universo | 45h/a |
| Física e meio Ambiente | 15h/a |

Para o aprofundamento nas áreas de Química e Biologia, a carga de 780 horas foi distribuída nas seguintes disciplinas:

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|--|----------------------|
| Transformação Química I | 60h/a |
| Transformação Química II | 60h/a |
| Química da Atmosfera | 45h/a |
| Química da Hidrosfera | 45h/a |
| Química da Biosfera | 45h/a |
| Química da Litosfera | 45h/a |
| Materiais: Reconhecimento, Propriedade e Usos. | 30h/a |
| Energia e Alimentação | 30h/a |
| O Fenômeno da Vida I | 30h/a |
| O Fenômeno da Vida II | 30h/a |
| A Unidade dos Organismos e seu Desenvolvimento | 30h/a |
| A Diversidade da Vida | 60h/a |
| Pecuária e indústria | 30h/a |
| Hereditariedade e Biotecnologia | 60h/a |
| Ecosistemas | 60h/a |
| Impactos Ambientais | 45h/a |
| Plantas Medicinais | 45h/a |

CAPÍTULO IV

ITINERÁRIO METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

4. O Itinerário metodológico: a trajetória da investigação

A motivação que originou o presente estudo no âmbito da avaliação educacional teve início com a nossa participação profissional no núcleo de História do Programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, bem como de outros programas de formação de professores tutelados pela instituição supramencionada, acrescenta-se a essas experiências, as leituras de aprofundamento acerca do objeto de estudo no campo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessas vivências passamos a entender que a pesquisa deva se situar dentro das atividades comuns e correntes do profissional da educação. Para tanto, o pesquisador tem que saber que a pesquisa como atividade humana e social, por excelência, traz consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que a orientam.

Neste sentido, subsidiados pela teoria, em específico à epistemologia da avaliação da aprendizagem e a epistemologia dos saberes docentes que lançaram luzes no caminho que deveríamos percorrer na tarefa investigativa, tendo como ponto de partida os conhecimentos já construídos por outros estudiosos da temática em estudo. Desta forma, destacamos que *é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação* (MINAYO, 1994, p.17).

Interessou-nos, principalmente, aprofundar o estudo das problemáticas fundamentais existentes em torno das práticas avaliativas realizadas pelos sujeitos investigados, os professores-formadores, assim a nossa questão central consistiu em identificar que práticas e teorias nortearam as ações dos professores-formadores que ministraram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, que discutiu aspectos da avaliação da aprendizagem no Programa Magister da Universidade Estadual do

Ceará, já descrita em momento anterior desse estudo.

Ao longo da investigação percebemos que a pesquisa é um caminho construído no decorrer da caminhada, e que embora se tenha ao iniciar um trabalho investigativo hipóteses ou questões iniciais, que têm como propositura dar respostas preliminares, estas na maioria das vezes têm um caráter provisório, portanto suscetíveis a reformulações, pois na trajetória da investigação a realidade se mostra mais complexa e mutável que do anteriormente pensada, essa constatação pode influenciar na alteração das questões norteadoras iniciais, conforme nos elucidada Chizzoti (2000 p. 81).

Um problema de pesquisa não pode desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa: da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

Deste modo, a partir do esclarecimento citado e diante da realidade constata ao adentrarmos no campo de pesquisa, sentimos a necessidade de redefinimos os nossos objetivos específicos, tendo por base a natureza das informações coletas dos entrevistados.

Para submergimos no universo de conhecimentos e saberes dos sujeitos investigados, sendo este permeado de subjetividade, delimitamos os seguintes objetivos da nossa investigação:

Identificar os conhecimentos e saberes que os professores formadores têm acerca da avaliação do ensino e aprendizagem;

Mapear que conteúdos e práticas no âmbito avaliativo foram ministrados pelos professores formadores;

Analisar a proposta avaliativa do programa e conhecer que espaços de discussão foram disponibilizados aos professores formadores.

Por considerarmos o ato de avaliar como, um momento para tomar conhecimento do andamento da aprendizagem do aluno, visando alcançar os objetivos elencados acima, optamos pela abordagem qualitativa tendo por base a natureza dos dados coletados, haja vista que os sujeitos investigados permitiram ao sujeito investigador entrar em um universo cercado de significados, valores, idéias e aspirações.

Sobre a abordagem qualitativa em educação, Biklen e Bogdan (1991) mencionam ser essa caracterizada por cinco aspectos, que analisaremos sucintamente a seguir.

A investigação qualitativa possui o ambiente natural como fonte direta de informações, usando muitas vezes o vídeo e o áudio como formas de registros, mas geralmente o pesquisador qualitativo usa no seu campo de trabalho, um bloco ou diário de anotações e lápis, por ter o pesquisador contato direto com o seu objeto de investigação, se preocupa com o contexto que o circunda, a pesquisa qualitativa também é denominada de naturalista. Com relação a essa característica, Ludke (1986, p.12) corrobora com Biklen e Bogdan (1991) assegurando que *todo estudo qualitativo é também naturalístico*.

Sobre o contexto que cerca o objeto estudado, os autores ponderam que *para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado* (BIKLEN E BOGDAN, 1991, p.48). Essa característica remete a outra que seria *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa* (IDEM, IBIDEM, p. 50) por que os investigadores estão preocupados com os sentidos, com as razões, com os interesses que movem e permeiam as vidas dos sujeitos investigados. Assim, o pesquisador qualitativo preocupar-se mais em apreender a interioridade do sujeito investigado, concentrando-se mais nos processos do que nos “produtos” e interessando-se pela apreensão e produção dos significados do que pela facticidade dos eventos (ESTRELA, 2001).

Essas questões subjetivas que rondam a pesquisa qualitativa são chamadas por

Biklen e Bogdan (1991) de *Perspectivas Participantes*. Assim, o investigador qualitativo ao tentar *apreender as perspectivas dos participantes faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica essa que é freqüentemente invisível para o observador exterior* (IDEM,IBIDEM, p.51).

Na abordagem qualitativa, a preocupação com o processo é maior do que com resultados ou produtos. Interessa ao investigador compreender “o como”, o desenrolar, ou melhor, a processualidade dos acontecimentos. Dessa forma, o pesquisador busca saber como os significados, os sentidos, as noções são construídas pelos sujeitos investigados. A elucidação dessas *perspectivas participante* constitui a matéria-prima do trabalho qualitativo.

Os dados coletados na abordagem qualitativa são predominantemente descritivos. *Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números* (IBIDEM, p.48). Na busca do conhecimento, o pesquisador qualitativo tenta analisar os dados em toda a sua riqueza de detalhes, preocupar-se com as suas minudências e principalmente, respeita fielmente as formas com os quais foram registrados.

Segundo Biklen e Bogdan (1991), a última característica da abordagem qualitativa, relacionar-se à análise dos dados pelo investigador que tende a usar o método indutivo. Destarte, o investigador não se preocupa em recolher previamente aos dados ou informações que possam confirmar ou não as suas hipóteses, ao invés disso, suas abstrações vão sendo construídas no decorrer da investigação, na medida que os dados vão sendo agrupados.

Nesse sentido, os autores fazem uma analogia entre o processo de análise dos dados e um funil. Assim como num funil, a análise no início é aberta, ampla e na medida que transcorre o processo há um estreitamento, no sentido de tornar as questões iniciais mais diretas e específicas.

Fundamentado nos pressupostos da abordagem qualitativa, a partir da natureza do

problema anteriormente formulado, elegemos como método de investigação, o estudo de caso, tendo como orientações os seguintes pensamentos:

O estudo de caso seja ele simples e específico (...) pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LUDKE, 1986, p.17);

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.89);

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente (TRIVIÑOS, 1987, p.133).

Em face do exposto, considerando a nossa propositura e o contexto que cerca o nosso objeto de estudo, interessou-nos perceber as perspectivas, os significados atribuídos pelos sujeitos investigados ao processo avaliativo, além de buscarmos compreender “o como” se desenvolver a processualidade dos acontecimentos dentro da prática avaliativa realizada pelos professores formadores que lecionaram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II no Programa Magister da Uece.

Ludke e André (1986) advertem que a pesquisa qualitativa ainda é permeada por várias dúvidas, sendo corriqueira entre os pesquisadores iniciantes a confusão entre os termos pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de campo e estudo de caso. Para não cairmos nesse erro explicitaremos, mais especificamente os princípios ou características presentes no método elegido, o estudo de caso, que se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa discutidas anteriormente (BIKLEN, BOGDAN, 1991; ANDRÉ, LUDKE, 1986; TRIVIÑOS, 1987). São elas:

Visam à descoberta. O pesquisador não parte de pressupostos aprioristicamente definidos, esses emergem no decorrer do estudo, a cada fase da investigação surgiram novos elementos que poderão levá-lo a um redimensionamento do seu quadro teórico ou dos seus objetivos;

Enfatizam a “interpretação em contexto”. O pesquisador deve buscar apreender amplamente todos os aspectos que envolvem o seu objeto e considerar o contexto no qual está inserido;

Deve retratar a realidade de forma completa e profunda. Para tanto, o pesquisador deve revelar a complexidade das situações que circundam o seu objeto, buscando compreender a multiplicidade de dimensões que premeam a problemática por ele abordada;

Deve manipular diversas fontes de informações. Num estudo de caso, o investigador se utiliza, de uma variedade de dados que serão coletados em diferentes momentos e com informantes distintos. Para André e Ludke (2001) essa variedade de informações permite ao pesquisador reavaliar as suas suposições no sentido de afirmá-las ou rejeitá-las, ou ainda levantar novas;

Revela experiência vivida e permitem generalizações naturalísticas. Os dados de uma experiência investigativa pessoal podem ser inferidos de forma geral e “naturalisticamente” a outras situações ou pesquisas.

Procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vistas presentes numa situação. O pesquisador deve trazer à baila no seu estudo às divergências de opiniões suscitadas no decorrer de sua investigação. Assim, sendo a realidade circundada por diversas perspectivas, não havendo uma verdade única, mas várias verdades. O pesquisador deve considerar esse pressuposto como guia no seu estudo de caso;

Utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. No estudo de caso, a preocupação maior seria repassar de forma objetiva, clara e bem articulada as informações obtidas na pesquisa visando se aproximar da experiência pessoal do leitor. Não obstante, o pesquisador recorre

às diversas formas de representações como desenhos, dramatizações, relatos, fotos, gravações, além de utilizar no seu relato final uma linguagem mais informal, narrativa ilustrada por descrições, figuras de linguagem, exemplificações e citações.

Após a exposição de um breve quadro epistemológico e conceitual da pesquisa qualitativa e de uma de suas abordagens, o estudo de caso, e estando ciente dos fundamentos teóricos que nortearam a nossa opção metodológica, passemos a uma caracterização das técnicas que foram utilizadas para a coleta de informações, sendo elas as que mais se adequavam à nossa escolha pela pesquisa qualitativa, assim optamos pela entrevista como instrumento de coleta de dados e pela pesquisa documental que nos subsidiou com informações complementares que não foram possíveis serem fornecidas pelos sujeitos da investigação em comento.

4.1 Coleta de dados

4.1.1 A entrevista

A escolha pela técnica da entrevista se deveu pela mesma razão que levou a pesquisadora a desenvolver uma pesquisa qualitativa e tendo como método o estudo de caso, ou seja, a possibilidade de penetrar num universo de informações descritivas que permitem ao sujeito investigador enfatizar a *interpretação em contexto* tendo como foco a compreensão e o

significado da avaliação da aprendizagem escolar sob o ponto de vista dos professores formadores que ministraram a disciplina que discute aspectos do processo avaliativo.

Assim, utilizamos a entrevista semi-estruturada (ANEXO A, p.164) que, se constitui, no pensamento de Ludke (1986, p. 34), *em um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações*. Uma das vantagens do uso da entrevista na pesquisa qualitativa consiste no fato dela possibilitar a obtenção de dados relacionados aos mais distintos aspectos da realidade social e também por permitir um aprofundamento do comportamento humano que se deseja investigar.

Para Ludke (1986) e Gil (1999) a semi-estruturada seria a técnica mais adequada para o campo da educação onde os informantes são geralmente, professores, diretores, orientadores, pais, alunos que são mais convenientemente abordados usando-se um instrumento mais flexível. Daí decorre, a nossa escolha por esse tipo de técnica, haja vista que nossos informantes foram os professores-formadores, que ministraram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional em sua segunda parte, já que, apenas esse segundo momento da referida disciplina versa sobre a avaliação da aprendizagem que é o nosso foco de análise.

Optamos pela escolha amostral (amostra não probabilística) por acessibilidade ou por conveniência que segundo Gil (1999, p. 104) essa consiste em *o pesquisador selecionar os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudo exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão*. Assim, partimos desse princípio para selecionarmos os sujeitos investigados, foram escolhidos cinco professores formadores (QUADRO I, p.115) de um total de onze que ministraram a segunda parte da disciplina denominada de Política, Planejamento e Avaliação Educacional I e II e que residem em Fortaleza, escolhermos os que residem na capital devido ao fato de não termos acesso aos

outros professores formadores, pois a maioria dos professores que compõem o nosso universo populacional reside no interior do estado e lecionaram em algum dos sete (07) pólos que constituem a Universidade Estadual do Ceará.

Portanto, o critério para essa escolha dos entrevistados foi extraído a partir da análise de documentos do Programa Magister-Uece que informam a listagem de professores que lecionaram cada parte que compõe a disciplina.

Ao longo do trabalho investigativo, descobrimos através de informações dos dois primeiros sujeitos investigados, que na prática a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional I e II, na verdade, estruturava-se em duas partes distintas. A primeira parte da disciplina, ou seja, Política, Planejamento e Avaliação Educacional I tratava apenas dos aspectos da política e do planejamento educacional no contexto estadual e nacional e a segunda parte analisava apenas a avaliação educacional no âmbito institucional e da aprendizagem, e já que a primeira parte da disciplina, ou seja, Política, Planejamento e Avaliação Educacional I tratava apenas dos aspectos da política e do planejamento educacional, decidimos como critério entrevistar apenas os professores formadores que lecionaram a segunda parte da disciplina supra mencionada, sendo esses docentes num total de quatro (04) a complementar o nosso universo populacional.

Devemos salientar que embora, os dois primeiros entrevistados não tenham lecionado a segunda parte da disciplina investigada e não nos subsidiaram com informações específicas acerca do nosso foco principal, porém seus esclarecimentos foram relevantes, uma vez que nos elucidaram sobre a estrutura e funcionamento (já discutido na parte III desse estudo) da disciplina como um todo, haja vista que os documentos analisados não expõem claramente essa divisão da disciplina.

QUADRO I

Caracterização dos sujeitos entrevistados na pesquisa

| ENTREVISTADOS | SEXO | FORMAÇÃO | TEMPO DE DOCÊNCIA | TEMPO COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES |
|---------------|-----------|---|-------------------|-----------------------------------|
| E 1 | Feminino | Pedagogia Sociologia Doutorado em Educação | 10 anos | 10 anos |
| E 2 | Masculino | Pedagogia Especialização em Gestão Escolar | 14 anos | 3 anos e meio |
| E 3 | Feminino | Pedagogia História Especialização em Educ.Bras. | Mais de 25 anos | 6 anos |
| E 4 | Feminino | Pedagogia e Mestrado em Educ. Bras. | 18 anos | 12 anos |
| E 5 | Masculino | Pedagogia | 20 anos | 8 a 9 anos |

4.1.2 A análise documental

Outra técnica utilizada em nossa investigação consistiu na análise documental, que embora pouco explorada na área da educação e também das Ciências Sociais, se mostrar valiosa na pesquisa qualitativa, no sentido de complementação das informações que não foram conseguidas por meio das entrevistas, além de desvelar aspectos novos não atingidos por outros instrumentos.

A análise documental segundo Ludke (1986, p. 38), tem como função principal

identificar informações factuais nos documentos *busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse*. Não obstante, como documentos são considerados quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte e de onde se pode retirar evidências que confirmem ou não as hipóteses levantadas pelo pesquisador.

A análise documental utilizada no primeiro momento da investigação se delineou num estudo exploratório realizado para a seleção do campo e dos sujeitos investigados da pesquisa. Essa análise se constituiu no primeiro contato com a realizada escolhida como campo de pesquisa e deu origem a um mapeamento das participações dos docentes na disciplina investigada (ANEXO B, p.166) e foi extremamente relevante para o redirecionamento da pesquisa.

Assim de acordo com Triviños (1987), o estudo exploratório é o meio que permite aumentar a experiência com o problema de pesquisa, oferecendo dados que permitem uma maior compreensão do mesmo. Para Ludke (1986, p. 22) *o estudo exploratório é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada no campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo*.

Partindo do estudo exploratório foram analisados: a proposta de projeto pedagógico do programa Magister datada de agosto de 2000; os projetos pedagógicos dos três cursos (Linguagens e códigos; Ciências Humanas e Ciências da Natureza) oferecidos pelo Programa Magister de abril de 2005; a agenda de trabalho da disciplina Política, planejamento e avaliação educacional de 2001; o plano de curso da disciplina Política, planejamento e avaliação educacional; fichas de cadastro dos professores que ministraram a disciplina em questão; os livros didáticos publicados especificamente para serem usados na disciplina; Monografia de especialização intitulada *O programa Magister: a concepção de seus alunos-professores sobre a História e o seu ensino* de Melo, F. E, 2003 e o relatório final sobre perfil

dos professores-alunos que cursaram o programa Magister.

A análise desses documentos nos permitiu compreender o Programa Magister supervisionado pela Universidade Estadual do Ceará – Uece desde as suas origens, os seus princípios norteadores, seus propósitos, sua estrutura curricular e funcionamento além de nos fornecer informações pertinentes sobre a proposta avaliativa do programa e dados específicos a respeito do nosso objeto de investigação a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional, portanto o resultado da análise dos documentos fundamentou a elaboração do estudo descritivo sobre o programa Magister que consta como a terceira parte desse estudo.

4.2. Descrição do campo de pesquisa: a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional.

O relato da pesquisa que aqui se inicia partiu do nosso esforço em relacionar o conhecimento acerca do objeto de estudo com o extenso referencial teórico produzido pelos autores que se destacaram na abordagem da temática aludida.

As informações recolhidas na investigação foram analisadas a partir de duas perspectivas: a descritiva e a reflexiva utilizadas concomitantemente ao longo do processo de análise dos dados.

Assim, os resultados advindos das informações foram elencados e congregados em três categorias de análise, sendo a primeira nomeada de *Concepções de Avaliação dos professores-formadores*, nela se buscou refletir acerca dos significados atribuídos pelos professores-formadores à avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem; a segunda categoria seria *Conhecimentos e Saberes mobilizados pelos professores-formadores na sua*

prática docente no programa Magister-Uece, nessa analisamos que pressupostos e/ou fundamentos teóricos orientaram a ação docente dos professores-formadores ao lecionarem a disciplina que discutia a Avaliação Educacional e a terceira categoria visava analisar a *proposta, a prática e a discussão da avaliação no programa Magister-Uece*.

A partir desse momento do relatório da pesquisa faremos um estudo descritivo e reflexivo da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional, tal estudo teve como intento caracterizar a disciplina nos seus aspectos de estrutura, funcionamento, objetivos e conteúdo programático partindo da análise de documentos e entrevistas que abordavam sobre a mesma.

A disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional na estrutura curricular do projeto pedagógico do Programa Magister compõe a grade disciplinar do Núcleo Pedagógico, que se destinava a complementar a formação pedagógica dos professores-alunos, dessa maneira a referida disciplina foi constituída de duas partes, tendo cada uma carga horária de 45h/a, e totalizando uma carga horária de 90h/a, das 45 h/a apenas 30h/a eram ministradas presencialmente, e às 15h/a restantes eram reservas para a execução pelos professores-alunos de trabalhos a distancia. De acordo com a ementa da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional I, sua propositura era *discutir elementos conceituais da política, planejamento e avaliação, e seus fundamentos legais. A política, planejamento e avaliação educacional no estado do Ceará. A escola como âmbito de desenvolvimento da política, planejamento e avaliação educacional* (PROJETO PEDAGÓGICO DO MAGISTER, 2005, p. 47).

Com relação à Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, a ementa dessa segunda parte da disciplina se diferencia da anterior no sentido de propor um aprofundamento dos conceitos e fundamentos discutidos anteriormente na primeira parte da disciplina.

No documento denominado de *agenda de trabalho* elaborado e fornecido pela

coordenação do Núcleo Pedagógico do Programa Magister foi posto que, o grande desafio da disciplina seria *articular três temáticas* (política, planejamento e avaliação) *aparentemente independentes, mas intrinsecamente imbricadas*. Assim, a coordenação sugere aos professores-formadores que haja uma interconexão entre as três temáticas trabalhadas inicialmente na primeira parte, e aprofundadas na segunda parte, assim sendo, a orientação da coordenação deixa implícita uma idéia de continuidade e aprofundamento entre as duas partes que compõe a disciplina supramencionada.

De acordo com o depoimento da professora (E1) e uma das autoras do livro adotado no primeiro momento da disciplina, respondendo a pergunta (ANEXO A, p. 164) que visava complementar as informações sobre a estrutura e funcionamento da disciplina em comento, a entrevistada informou que o livro *Política e Planejamento Educacional* de autoria Vieira et al (2001), foi utilizado na primeira parte ou módulo que corresponde a disciplina *Política, planejamento e Avaliação Educacional I* e que o livro *Avaliação Institucional da Escola* foi utilizado num outro momento da disciplina denominado de *Política, planejamento e Avaliação Educacional II*.

Ainda sobre essa divisão da disciplina temos o depoimento da professora entrevistada (E3):

*O primeiro momento é a disciplina política, planejamento e avaliação educacional I que discute a **política e o planejamento educacional** e o segundo momento é a disciplina política, planejamento e avaliação educacional II que discute a **avaliação institucional**. Então o segundo momento é a avaliação educacional.*

Na prática docente, a disciplina aconteceu em dois momentos distintos: o primeiro correspondeu a Política, Planejamento e Avaliação Educacional I que discutia os aspectos da política e planejamento educacional e subsidiado teoricamente pelo livro chamado pelos professores-formadores de *texto base*, produzido especificamente para o programa Magister

entitulado *Política e planejamento Educacional* de Vieira e Albuquerque (2001) e o segundo momento ou módulo denominado de Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, onde foram analisados os conceitos relacionados à avaliação educacional, tendo como *texto base* o livro *Avaliação Institucional da Escola* de Fernandes (2001).

Visando atingir a nossa intenção de compreender a estrutura da disciplina e mais ainda de conhecermos como as temáticas propostas pela ementa foram trabalhadas, dando especial atenção para o nosso foco, a avaliação da aprendizagem, por que para a nossa investigação era imprescindível sabermos como professores que atuam na educação básica estavam sendo formados e orientados no ajuste ou no aprimoramento de suas práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, procuramos analisar os objetivos e o conteúdo programático que foram definidos no documento que expõe o plano da disciplina, assim os objetivos a serem alcançados ao fim da disciplina em seus dois momentos foram:

- *Identificar a compreensão preliminar dos professores sobre planejamento e política educacional, discutindo sua importância na reflexão acerca da educação;*
- *Situar a concepção de Estado que orienta a política e o planejamento atual;*
- *Estabelecer as relações entre política, planejamento e legislação, identificando suas interfaces;*
- *Conhecer as concepções teóricas que fundamentam o planejamento, percebendo limites e possibilidades;*
- *Discutir a influência dos eventos internacionais para a atual agenda educativa;*
- *Compreender como o planejamento educacional se articula com as políticas governamentais (LDB e Plano Nacional);*
- *Discutir a escola em suas interfaces com a política e o planejamento educacional;*
- *Situar a política e o planejamento educacional cearense a partir de 1995;*
- ***Apontar o significado da avaliação humanizadora, reflexiva e construtiva;***
- ***Relacionar as diversas perspectivas avaliativas com os fundamentos dos diversos saberes pedagógicos;***

- **Mencionar a diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;**
- *Identificar o significado e princípios orientadores da avaliação institucional;*
- *Apontar os objetivos da avaliação institucional e suas ações metodológicas;*
- *Implementar estratégias de maior envolvimento da comunidade escolar no processo de avaliação da escola;*
- *Incorporar o processo de avaliação ao projeto pedagógico, de modo a constituir-se em instrumento para o seu aperfeiçoamento;*
- *Identificar dimensões e categorias de análise como base para a escolha e elaboração de instrumentos de coleta de informações sobre a escola;*
- *Apontar procedimentos de elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de informações sobre a escola.*
- *Identificar procedimentos de organização e interpretação de informações quantitativas e qualitativas geradas no processo de avaliação institucional;*
- *Conhecer formas de seleção, divulgação e uso dos resultados da avaliação da escola;*
- *Identificar a política e principais programas atuais da avaliação do sistema educacional;*
- *Sintetizar as idéias principais na temática de avaliação institucional.*

Com relação ao conteúdo programático também mencionado no documento que discutido o plano disciplinar, assim os temas a serem discutidos durante os dois momentos da disciplina seriam:

- *O conceito de Estado;*
- *Relações entre política, planejamento e legislação;*
- *Elementos conceituais do planejamento e seus fundamentos teóricos;*
- *Eventos internacionais e a agenda educativa brasileira;*
- *Concepções de planejamento expressas na LDB e no P.N. E;*
- *Perspectivas de planejamento adotadas na transição democrática;*
- *A escola no âmbito da política e do planejamento educacional;*
- *Caminhos da política educacional cearense a partir de 1995;*
- **Significado da avaliação humanizadora, reflexiva e construtiva: seus fundamentos teórico-metodológicos;**
- **Relação das diversas perspectivas avaliativas com os fundamentos dos diferentes saberes pedagógicos.**
- **Diferenciação entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;**

- *Princípios, objetivos e ações metodológicas da avaliação institucional;*
- *O processo de avaliação institucional e sua integração com o projeto pedagógico da escola;*
- *Instrumentos de coleta de informações sobre a escola; Procedimentos de organização e interpretação de informações quantitativas e qualitativas geradas no processo de avaliação institucional;*
- *Política e principais programas atuais de avaliação do sistema educacional.*

Constatamos que tanto nos objetivos como no conteúdo programático aludidos acima, a maioria deles versavam sobre aos aspectos relacionados à temática política e planejamento educacional, que constituiu o primeiro momento ou parte da disciplina, e com relação ao segundo momento ou parte da disciplina destinada a discutir aspectos pertinentes à avaliação educacional, percebemos que tanto os objetivos como o conteúdo programático em seus tópicos, destinavam mais espaço a discussão da temática da avaliação institucional da escola do que da avaliação da aprendizagem, essa percepção se evidenciou quando constatamos que dos vinte e um objetivos definidos a serem alcançados apenas três deles que estão em negrito se referem à avaliação da aprendizagem.

Em relação ao conteúdo programático, dos dezesseis tópicos temáticos, apenas três destacados em negrito se destinam a analisar as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem. Além da análise do plano da disciplina, temos o depoimento do professor que confirmam a nossa inferência sobre o fato. Assim, o professor (E5) quando perguntado a respeito de como ocorreu a discussão e que espaços foram reservados para o debate da avaliação da aprendizagem na disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, respondeu:

Pouquíssimo, pouquíssimo até por que o curso é muito rápido, você não tem a chance de está ali, de ter um dia com o aluno e na outra semana ter outro dia de ele poder ir para a escola, deles poder perceber os momentos, ele está ali com você e termina a disciplina, então você não tem um feedback.

Objetivando explicitar mais a questão, indagamos ao professor (E5) se então predominou durante o transcorrer da disciplina a discussão da avaliação institucional.

Isso, da avaliação institucional, até por que não se tem o tempo, não se tem às condições de pegar as teorias da aprendizagem, pegar Vygostsky, pegar Wallon, pegar Ana Teberosky pegar todo esse pessoal que trabalha, pegar Jussara Hoffman, pegar o próprio o Brendan MacDonald e visitar o processo de ensino e aprendizagem, então foi só em cima do planejamento da secretária, como esse planejamento entra na escola e como a escola se percebe como instituição que produz conhecimento.

Partindo da análise documental e dos esclarecimentos dos sujeitos investigados, inferimos que ao contrário do que indica os documentos analisados, averiguamos que na prática de sala de aula, as duas partes da disciplina não preservaram a finalidade de interconexão e continuidade e principalmente de aprofundamento sugeridas pela coordenação pedagógica e que houve um predomínio das temáticas da política, planejamento educacional e avaliação institucional em detrimento da discussão da avaliação da aprendizagem, que seria essencialmente num curso de formação de professores, docentes que também deveria ter uma formação mais consolidada no âmbito da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, já exercem no seu métier cotidiano, o constante papel de avaliadores da aprendizagem escolar.

Podemos analisar a partir das informações advindas dos sujeitos investigados que, um dos fatores que conduziram a essa predominância da discussão da avaliação institucional da escola em detrimento da avaliação da aprendizagem escolar, seria devido o aligeiramento da carga horária da disciplina que em cada momento que tinha apenas 30h/a presenciais para discutir um conteúdo programático extenso e que, portanto os professores priorizaram a discussão da avaliação institucional, e outro fator seria associado ao momento histórico vivenciado pelas escolas que estavam revendo os seus Projetos Políticos Pedagógicos e seria pertinente naquele contexto que o professor-formador associasse o PPP a avaliação institucional e que os professores-cursistas fossem preparados para a avaliação institucional

da escola como determinava as diretrizes da secretaria de educação básica do estado do Ceará (SEDUC).

4.2.1 Concepções de avaliação a partir dos discursos dos professores-formadores

Conhecer o que os professores-formadores pensam, sabem, e que significados atribuem à avaliação da aprendizagem pode indicar um caminho para um repensar e um refazer das práticas avaliativas vigentes nos cursos de formação de professores. O interesse desse estudo se pautou firmemente, em conhecer que significados, que conhecimentos e saberes relacionados à avaliação escolar foram mobilizados pelos professores-formadores no decurso que ministraram a disciplina que debateu aspectos da Avaliação Educacional no programa Magister de formação de professores da Universidade Estadual do Ceará.

De acordo com Machado (1995), a idéia ou concepção de avaliação do rendimento escolar que orienta o pensamento e a prática do professor/avaliador se relaciona diretamente a sua concepção acerca do processo de ensino e aprendizagem, ao tipo de teoria da educação defendida pelo professor, e essa idéia se liga diretamente à concepção de que tipo de homem ele pretende formar, e para que tipo de sociedade. A luz desse pensamento de Machado (1995), transcrevemos as falas da professora (E3) que expõem abaixo, as suas concepções sobre Educação e Avaliação:

(...) nós temos que refletir sobre a concepção de Homem, de Educação e de Sociedade. Por que eles chegaram tão assim na faculdade? (...).

Então a Educação é um processo multidimensional, é uma visão articulada da dimensão humana, da dimensão técnica e da dimensão político-social (...).

Eu acho que avaliar é acompanhar o processo de evolução do aluno, ou seja, contribuir para o aprimoramento do seu saber. (...) a avaliação da

aprendizagem está inserida no próprio processo de transformação social do aluno (...).

A respeito da avaliação da aprendizagem a professora (E4) demonstra a seguinte concepção:

A avaliação da aprendizagem faz parte da essência do processo ensino-aprendizagem, pois perpassa todos os momentos dessa trajetória.

Já o professor (E5) expõe que:

Essa questão da avaliação está muito ligada à postura do professor em sala de aula, como o professor consegue ver o processo educacional, o processo de ensino e aprendizagem (...).

Os comentários arrolados acima pelos professores-formadores, no tocante as suas concepções de educação, de sociedade e principalmente de avaliação da aprendizagem reportam a uma visão relacional e processual entre elas, essas percepções denotam uma apreensão de avaliação como um processo multidimensional, que extrapola a dimensão instrumental, mas também com dimensões sociais, política, ética e afetiva. Partindo dessas visões a avaliação é compreendida como *avaliação-ensino* expressão cunhada por Both (2005, p.56) onde:

O ensino e avaliação como processos mantêm simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo, sem prejuízo das peculiaridades inerentes a cada um. Por isso mesmo, reafirmando, o processo de avaliação ocorre no ensino como que por osmose, constituindo igualmente ensino por excelência.

A compreensão de avaliação sob o enfoque de *avaliação-ensino* representa um redimensionamento da avaliação que visa à qualidade, que visa uma transformação, onde não há um divórcio entre o ensino e avaliação, pois ao avaliar o professor está ensinando, e enquanto ensina exerce a ação avaliativa, assim o foco da *avaliação-ensino* se diferencia da verificação por que segundo Both (2005 p.56):

A avaliação-ensino visa à qualidade, com função transformadora como a de fermento na massa, por osmose. A verificação, por sua vez, igualmente tem em mira a qualidade, mas a partir de diagnóstico da realidade, da utilização de dados quantitativos, de empregos de instrumentos auxiliares do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva aventada por Both (2005), a *avaliação-ensino* é compreendida sobre a dimensão essencialmente qualitativa, enquanto a verificação é encarada como quantitativa. O autor elucida que a concepção de *avaliação-ensino* não abomina a utilização de dados quantitativos-verificação, mas que estes devem permanecer no plano de apoio exercendo a sua função por excelência, que seria de um instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem.

Ainda a respeito das concepções dos professores-formadores sobre a avaliação da aprendizagem, temos os seguintes depoimentos:

Através dessa avaliação é possível perceber os avanços e necessidades dos alunos, bem como da prática docente, para, assim, se buscar novas estratégias e construir novos caminhos que possibilitem a efetivação da aprendizagem e, por conseqüência, a eficácia do ensino (Entrevistada N. 04).

Acho que avaliar é acompanhar o processo de evolução do aluno, ou seja, contribuir para o aprimoramento do seu saber.(Entrevistada N. 03)

Analisando as falas das professoras-formadoras percebemos que elas expõem uma opção clara pela avaliação com função formativa, já que ressaltam a necessidade da avaliação como um procedimento que vise o ajuste e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, e principalmente a serviço da aprendizagem do aluno, do seu crescimento, essa concepção é reafirmada por Perrenoud (1999, p.50) que esclarece ser a avaliação formativa quando *auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo*. Essa idéia de avaliação que visa à formação, ao aprimoramento da aprendizagem do aluno

defendida por pesquisadores como Perrenoud (1999), Afonso (2000) Hadji (2001), Melchior (2003), e outros, também foi verificada no depoimento da professora-formadora (E3) mencionado abaixo:

Avaliação deve ser um instrumento educativo para o aluno, por exemplo, a avaliação é um instrumento pra gente refletir sempre o dia-a-dia dele, o que ele aprendeu, o que ele deixou de aprender, o que ele fez e também fazer, tomar consciência desse processo de crescimento dele.

Na avaliação formativa, o aprimoramento não se restringe apenas à aprendizagem, mas também contribui para a boa regulação da atividade de ensino, assim o professor que ver a avaliação com finalidade formativa, não está preocupado apenas com os resultados atingidos pelos alunos, mas essencialmente com a aprendizagem, claro que os resultados ou notas não são desprezados, mas são utilizados como um meio que o auxiliará na tomada de decisões.

Melchior (2003) destaca uma característica da avaliação formativa que devemos considerar relevante, a autora esclarece que a avaliação com função formativa não necessita está vinculada a nenhum quadro metodológico específico, pois não são os instrumentos ou procedimentos que tornam a avaliação formativa, mas sim o uso que o avaliador faz como as informações obtidas a partir das observações ou dos instrumentos aplicados.

Para Hadji (2001, p. 21) *o que caracteriza a função formativa é, exatamente, o trabalho de retomada de informação após os resultados.* O pesquisador considera que a avaliação formativa se sustenta no trinômio: coleta de informações – diagnóstico individualizado – ajuste de ação, deste modo Hadji (2001) corrobora com o pensamento de Melchior (2003) quando asseverar que o mais importante não é como as informações foram coletadas, mas como serão usadas.

4.2.2 Conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores-formadores

No final da década de 1980, as pesquisas e estudos no campo educacional trouxeram à baila novos conceitos para se analisar o trabalho e a formação docente. A partir desse período surgiram novas abordagens de pesquisas, que passaram a reconhecer o professor como um sujeito que possui um *saber* e um *fazer* específico. Após essa nova concepção emergiu a necessidade de se investigar que saberes de referência orientava as ações e os pensamentos do docente no seu trabalho. Sobre a relevância desse novo enfoque nas pesquisas, a propósito do trabalho e da formação dos professores, Silva (1997) citada por Nunes (2001, p.30) enfatiza já que:

A análise dos valores e princípios que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores).

Assim, a análise da categoria em destaque nesse estudo se fundamenta nessa premissa defendida por Silva (1997) e tem por intento desvelar práticas e atitudes através da identificação dos conhecimentos profissionais relacionados à avaliação da aprendizagem que mobilizados pelo professor-formador em suas práticas educativas se tornam saberes da experiência. Cabe ressaltar sucintamente, a distinção feita por Tardif (2000) entre os termos Conhecimentos e Saberes Docentes.

De acordo com o autor, os conhecimentos dos professores são adquiridos no decorrer da formação, assim os conhecimentos profissionais caracterizam as profissões por serem especializados, formalizados por diplomas, exigindo uma formação continuada e

evoluem com o tempo. Conseqüentemente, os conhecimentos profissionais adquiridos pelo professor, só se tornam saberes quando são efetivamente mobilizados pela prática docente. Para Tardif (2000, p. 212), a noção de saber em um sentido amplo engloba *os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.*

Portanto, a pertinência dessa análise consiste no fato de que, a partir dessa identificação possamos ter subsídios que nos possibilitem contribuir com sugestões para um pensar, um repensar e quiçá um refazer de programas de formação que contemplem os conhecimentos e saberes advindos das experiências educativas dos professores.

Em nosso estudo, observamos que os professores entrevistados revelaram a existência de um conhecimento profissional acerca da avaliação educacional que se constituiu não necessariamente de uma formação continuada específica (capacitações, especialização, mestrado), embora todos tenham formação inicial (Licenciatura Plena) em pedagogia (VER QUADRO, p.115).

Assim inferimos que, esse saber se consolidou ao longo do exercício profissional, ou seja, no decorrer da prática educativa, e que de acordo com Therrien (1995) aludido por Nunes (2001) esse saber oriundo da prática cotidiana profissional e do meio vivenciado pelo professor é caracterizado por *saberes da experiência* e para Nunes (2001, p. 51) *esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim, caracterizado como um saber original.* Os saberes da experiência ou experienciais não se originam de currículos, de disciplinas ou de instituições de formação, mas através destes passam por um processo de validados e também de resignificação desencadeado pelo professor.

Portanto para os professores, os saberes das experiências são fonte privilegiada do seu saber-ensinar. Os professores priorizam os saberes que qualificam, como saberes práticos

ou advindos da experiência, desse modo esses saberes práticos, experienciais ou das experiências constituem os fundamentos de sua competência profissional, e é a partir dos saberes da experiência que os professores concebem modelos de excelência que iram utilizar no exercício profissional. (FIORENTINI, 2003; TARDIF, 2000, 2002; MONTEIRO, 2001; GUIMARÃES, 2004).

Partindo desse fundamento a respeito dos saberes da experiência e visando identificá-los, inquirimos aos professores-formadores que fundamentos e pressupostos teóricos da avaliação da aprendizagem foram usados por eles para orientar as suas práticas. Sobre essa questão, a professora (E4) entrevistada respondeu:

A avaliação na perspectiva emancipatória, voltada para o aprimoramento da prática educativa; não como mero instrumento de classificação e exclusão. Uma avaliação fundamentada pelos princípios da Pedagogia Progressista.

O depoimento acima ilustra ou representa uma concepção de prática pedagógica fundamentada no interesse emancipatório classificada por Habermas na obra *Conhecimento e Interesse* de 1968. Habermas (1968) apud Fiorentini (2003, p.314) afirma que *o saber é resultante da atividade humana movida por necessidades e interesses*.

Amparado no pensamento de Habermas (1968), o pesquisador Fiorentini (2003) ao analisar os saberes docentes assevera que o saber humano se constitui de três interesses que seriam: o *interesse técnico instrumental* caracterizado por explicações científicas objetivas, isto é, explicações causais, sendo esse interesse norteador do paradigma da Racionalidade Técnica; o *interesse prático* que busca identificar e interpretar os significados produzidos pelos praticantes no *mundo-vida* visando subsidiar e informar a elaboração de um juízo prático e o último interesse que caracteriza a fala da professora (E4) seria o *interesse emancipatório* que objetiva a libertação e autonomia racional dos sujeitos, e que de acordo com Nunes (2001) esse interesse tem como objetivo central superar interpretações estreitas e

acríticas a fim de alcançar um conhecimento emancipatório capaz de avaliar as determinações sociais, culturais, políticas da ação social.

Para Saul (1999, p. 61), a avaliação com interesse emancipatório se caracteriza por ser:

Um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la (...). Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos determinista. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação.

O paradigma da Avaliação Emancipatória tem como objetivos, iluminar o caminho para uma transformação, para uma autodeterminação. Assim, o primeiro objetivo indica um compromisso com o futuro, ao qual se pretende transformar através do conhecimento crítico. O segundo objetivo aposta no valor *emancipador* dessa concepção de avaliação, de tal modo que o processo de avaliação emancipatório permitirá que o homem através de uma consciência crítica direcione suas ações dentro de um contexto de realidade no qual esteja situado.

Ainda sobre a fundamentação teórica que norteou as ações dos professores-formadores e que compreendemos que esta consiste num conjunto de conhecimentos, princípios ou pressupostos que serviram de base para subsidiar uma visão e conseqüentemente uma prática, assim não existe prática neutra, já que, por trás de posturas, há um referencial norteador, seja ele consciente ou não.

Quando questionada sobre que fundamentação teórica que baseou a sua prática docente, a professora entrevistada (E3) esclarece que:

O referencial, assim, primeiro eu tenho que pensar o que eu compreendo de crescimento humano? O que eu quero do meu aluno?(...).

Primeiramente quando eu sentir, quando eu fui entender quem eram eles, eu estava dentro da Humanizadora, eu estava querendo entendê-los por que assim, então a tendência aí é a humanizadora. Quando eu trabalhava a reflexão eu estava na Reflexiva e acompanhando o processo de crescimento deles, eu estava na Formativa, a tendência era esta. A gente tem que ver também que dentro da Teoria Crítica da Educação, a prática tem que ser crítica, questionadora, mas situá-los também que eles são serem dentro de um grupo que são políticos, que lês tem decidirem alguma coisa, por que na hora da gente decidir alguma ninguém realmente sabe decidir, eles são seres que convivem nesse contexto sócio, político e econômico e precisam entender dentro dessa área, dessa dimensão (...).

(...) Então eu trabalhei nessa dimensão, dimensões humana, reflexiva, humanizadora e a formativa.

Nas falas acima referidas, a depoente (E3) deixa claro que norteava a sua concepção e a sua prática avaliativa, a partir da Teoria Crítica da Educação, essa teoria foi constituída a partir das contribuições dos pensadores da Escola de Frankfurt, fundada em 1929, tendo no filósofo alemão Habermas nascido no mesmo ano da fundação da escola, um dos mais expressivos representantes, além dos pensadores Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Max Horkheimer.

A Teoria Crítica compreende a educação como um processo crítico e prático, que se situa num contexto social, político e econômico e que é por ele influenciado através de uma ação transformadora. Portanto, a educação é vista como uma prática social e historicamente construída e que se movimenta num processo cheio de contradições, assim a realidade educacional, pode ser ao mesmo tempo, reprodutora de um sistema conservador ou ser revolucionária numa perspectiva transformadora da realidade existente.

As ações dos professores fundamentadas nessa perspectiva devem ser pautadas pela crítica, que não conduzidas por um senso utilitarista, mas por um senso transformador, pois é a crítica que possibilita uma ação consciente que busca entender o mundo, que permite propor mudanças e que não aceita a realidade como algo objetivo, determinado ou imutável, e sim passível de ser mudado, de ser transformado.

Para Fernandes (2001, p. 20), o processo avaliativo concebido a partir da Teoria Crítica da Educação, consiste em um *processo que visa ao desenvolvimento do homem na sua pluridimensionalidade e que deve ser centrado nessa idéia*. Deste modo, ao se analisar a avaliação numa perspectiva humanizadora a partir da Teoria Crítica, se considera o homem em todas as suas dimensões, ser o centro do processo avaliativo e não as normas, os procedimentos ou os ritos, como pondera a perspectiva burocrática da avaliação.

Outra perspectiva presente na fala da professora (E3) seria a reflexiva, que a partir dos estudos de Schön (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1997) passou a compreender o professor como um agente social ativo, produtor de conhecimento e não um mero executor e reproduzidor, e que, portanto necessita refletir a ação e na ação docente, surgindo assim à concepção de *professor-reflexivo*.

Destarte, a reflexão sobre a própria prática favorece ao docente a compreensão do seu ensino, permitindo que ele redefina e reconduza as suas ações. Nessa visão, o professor passa a ser um pesquisador da sua própria prática havendo uma associação entre a pesquisa e o ensino, o que para Freire (1999) é imprescindível na docência, já que para ele o ensino é indissociável da pesquisa, pois um não ocorre sem o outro, assim ao se ensinar se pesquisa, e vice-versa.

A avaliação na perspectiva reflexiva é concebida como um processo constante de pensar e repensar da prática avaliativa, tendo uma função de permanente autocrítica da ação exercida, cumprindo um papel formativo com vistas a um ajuste e a um aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, e esse exercício contínuo de autocrítica permite a criação de uma cultura avaliativa formativa na e da escola.

Para Freire (1999) a ação de ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, para ele a prática docente espontânea ou quase espontânea, ou seja, desprovida de reflexão crítica produz um *saber ingênuo* sem rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade

ingênua do sujeito que se difere da curiosidade epistemológica, desse modo o *saber crítico* parte de uma reflexão sobre a prática.

Freire (1999, p. 42) enfatiza que na formação dos professores *o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.* O educador salienta que quanto mais, o professor assume como está sendo e percebe a ou as razões de está sendo e o porquê de está sendo assim, mais ele se torna capaz de mudar a si mesmo e a sua prática, saindo através da reflexão crítica, do *saber ingênuo* para o *saber crítico*.

Ainda sobre o nosso intento de conhecer que saberes foram mobilizados pelos professores-formadores quando lecionaram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, e essa identificação se deu a partir do questionamento feito aos professores-formadores sobre que conhecimentos, fundamentos teóricos foram usados por eles. Das declarações feitas pelos professores-formadores percebemos, que o professor (E5) demonstrou uma forte preocupação em realizar, além da discussão teórica específica da disciplina, uma reflexão epistemológica a respeito da natureza do conhecimento, como podemos analisar nas falas abaixo:

(...) nessa disciplina eu tentei resgatar a postura do professor perante o processo de ensino e aprendizagem, qual é o foco? É o aluno e o saber, o que ele aprende e como ele aprende. Então a minha primeira preocupação foi a de deles perceberem um pouquinho da Epistemologia do Conhecimento, como é que se produz o conhecimento, como é a história da epistemologia do conhecimento.

Mas não tem nada a ver com a disciplina que é avaliação educacional? (...). Tem, por que se você não consegue perceber a escola como produtora de conhecimento, como é que você vai conseguir produzir conhecimento, como você vai produzir aprendizagem, como você vai conseguir ensinar e o mais grave conseguir perceber que você resignificou a visão de mundo do seu aluno (...).

Ao analisar o depoimento do professor, anteriormente arrolado, inferimos uma forte presença das concepções da Pedagogia Progressista e principalmente dos ideais freirianos em sua prática pedagógica. O discurso do professor expõe a importância da compreensão do processo de construção do conhecimento, e que essa reflexão da epistemologia do conhecimento permite ao aluno e ao professor significar e resignificar, constantemente o próprio conhecimento, a sua visão de saber, de escola, de sociedade e de mundo.

Sobre a pertinência da discussão da epistemologia do conhecimento em sala de aula, e fundamentalmente nos cursos de formação de professores, o educador e teórico Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* na primeira edição no ano de 1996, analisa dentro da perspectiva da Pedagogia Progressista que saberes devem ser mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas.

A esse respeito Freire (1999, p.52), comenta que o professor deve ter a consciência de que um dos saberes, que deve ser por ele mobilizado, consiste em compreender que *Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. Ter a clareza dessa concepção defendida por Freire estabelece no professor uma postura crítica e de abertura perante aos questionamentos, as inquietações, as curiosidades e as inibições dos educandos.

Freire (1999) defende que, o professor além de está ciente da tarefa que *ensinar não é transferir conhecimento* deve também saber que o conhecimento apreendido pelos alunos e por ele mesmo nos seus vários aspectos ontológico, político, ético, epistemológico e pedagógico necessita, sobretudo ser vivenciado, experimentado e principalmente deve ser constantemente testemunhado. Essa concepção aludida por Freire (1999, p 52-53), se torna intensa quando ele insiste em asseverar que:

*Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da **construção** do conhecimento, criticando a sua **extensão**, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção estar envolvendo os alunos.*

Diante do exposto, devemos considerar a complexidade dos saberes mobilizados pelo professor na sua prática pedagógica, e que os interesses motivacionais que orientam os conhecimentos e saberes empreendidos pelo professor se relacionam diretamente com suas concepções à cerca do homem, da sociedade e principalmente da sua visão de educação.

4.2.3 Proposta, prática e discussão da avaliação no programa Magister-Uece.

Na análise dos vários documentos existentes acerca do programa Magister-Uece, centramos nossa atenção no documento denominado de Projeto Pedagógico do Programa Magister-Uece de 2005, na verdade são três projetos pedagógicos, um para cada curso de licenciatura plena (Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens e Códigos e suas tecnologias e Ciências Naturais e suas tecnologias) que constituem o programa.

Assim, na parte do Projeto Pedagógico que se refere à Avaliação do Rendimento Escolar, buscamos identificar e conhecer a proposta de avaliação da aprendizagem indicada pelo Magister-Uece que serviria de orientação para os professores-formadores nas suas práticas avaliativas nas várias disciplinas dos três cursos do programa Magister.

De acordo com Projeto Pedagógico (2005), a Avaliação do Rendimento Escolar do Magister se orienta pelo Regimento Geral da Uece, sendo discutida do artigo 86 ao 94, assim o conjunto desses artigos tratam de normas a serem seguidas pelo professor-formador

ao avaliar o rendimento escolar do aluno, como podemos observar nos artigos citados abaixo (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005, p.17):

Art.86 - A avaliação do rendimento escolar nos cursos de graduação será feita por disciplina, abrangendo sempre os elementos assiduidade e eficiência nos estudos, ambos eliminatórios por si mesmos.

§ 1º - Entende-se por assiduidade a freqüência às atividades correspondentes a cada disciplina, ficando reprovado, o aluno que faltar a mais de 25% (vinte e cinco por cento) dessas atividades, vedado o abono de falta quando não previsto em lei ou norma institucional.

§ 2º - O aluno que obtiver 75% (setenta e cinco por cento), ou mais, de freqüência em cada disciplina, será considerado aprovado por assiduidade, devendo submeter-se ainda aos critérios de avaliação de eficiência para obter a aprovação na respectiva disciplina.

§ 3º - Entende-se por eficiência o grau de aplicação do aluno aos estudos, encarados como processo e em função dos seus resultados.

Art. 87 - A avaliação da eficiência abrangerá, em cada disciplina:

a) assimilação progressiva de conhecimento avaliada em provas, trabalhos individuais atividades práticas experimentais ou outras tarefas desenvolvidas ao longo do período letivo.

b) o domínio do conjunto da matéria lecionada, aferido em exame que só será realizado após o período letivo e cumprido o respectivo programa (...).

Outrossim, no Regimento Geral da Uece, a Avaliação do Rendimento Escolar a ser efetuada tanto nos curso de graduação regular (licenciatura plena) como nos cursos de formação de professores seguem as normas supramencionadas e confirmadas através do depoimento da professora (E3) quando perguntada se estava ciente da proposta avaliativa do programa Magister-Uece.

Eu estava ciente da proposta avaliativa da disciplina e não do programa eu não tinha participado, pois do curso não me foi apresentada pode até ter, mas eu não conheci. Agora a proposta de avaliação da Uece era essa:

Os participantes serão avaliados de acordo com as normas estabelecidas pela UECE para os cursos dessa natureza.

O depoimento da professora (E3) esclarece que a proposta de avaliação que orientava a prática avaliativa dos professores-formadores do Magister segue as mesmas normas estabelecidas para os demais cursos da Uece.

Quando questionamos ao professor (E2) se conhecia a proposta avaliativa do programa Magister-Uece, deu a seguinte resposta:

Não. O que trata de avaliação que foi apresentado pra gente estava nesse planejamento (Plano de Trabalho) que a professora Helena apresentou pra gente, mas a avaliação da disciplina como a gente deveria trabalhar, avaliação diagnóstica, processual, mas não do Magister em si (...).

Destarte, inferimos que não houve uma preocupação por parte do programa Magister que tinha como objetivo central formar professores em exercício e que deveria formular uma proposta avaliativa diferenciada para essa clientela que precisava de uma formação específica e que considerasse a realidade escolar na qual estava inserida.

Com relação à proposta avaliativa da (s) disciplina (s) Política, Planejamento e Avaliação Educacional I e II, a qual os professores (E3) e (E2) se referem anteriormente, esta se encontra mencionada no documento intitulado Plano de Trabalho de 2001 na página 02, onde contém orientações de atuação do docente no percurso da disciplina nos seus dois momentos, nele a coordenação do Núcleo Pedagógico recomenda:

Como proposta para a avaliação da aprendizagem é importante considerar o processo de desenvolvimento de cada professor-aluno ao longo da disciplina mediante: o envolvimento nas leituras e nas discussões em sala de aula; a realização das atividades propostas; a compreensão dos conteúdos temáticos abordados; a pontualidade e assiduidade nas aulas. Nesse sentido, sugere-se que o professor organize uma ficha de acompanhamento de seus professores-alunos, para que ao final da disciplina possa avaliar o desempenho dos alunos.

Nos dois documentos analisados, o Projeto Pedagógico do Magister-Uece fundamentado no Regimento Geral da universidade e o Plano de Trabalho da disciplina investigada, percebemos que a avaliação da aprendizagem é concebida e orientada por uma visão normativa e criterial da avaliação. No primeiro documento predomina um caráter normativo, onde a avaliação do rendimento escolar do aluno deve ser aferida a partir do

cumprimento das normas de assiduidade e eficiência nos estudos, assim essas normas são planejadas para estimar o *status* de um indivíduo com relação a outros indivíduos, esse *status* (aprovado ou reprovado) estabelece uma função classificatória e seletiva e não um diagnóstico da aprendizagem do aluno. (DIAS SOBRINHO, 2002)

No segundo documento, o Plano de Trabalho, a avaliação é concebida em sua função criterial tendo critérios definidos anteriormente pela coordenação pedagógica e que visavam orientar a ação avaliativa dos professores-formadores ao longo da disciplina.

De acordo Dias Sobrinho (2002), a avaliação com papel criterial tem uma função mais formativa que seletiva, pois compara o aluno consigo mesmo a partir de critérios pré-estabelecidos e que possibilita ao educando conhecer os pontos fracos da sua aprendizagem e tentar superá-los, assim a avaliação criterial se mostrar um instrumento de importância pedagógica.

Na perspectiva normativa, a avaliação é importante por que oferece informações sobre a eficácia da disciplina e sobre a performance do aluno, porém reduz a avaliação a *um ato que não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada*. (Luckesi, 2001, p.34). Portanto, a abordagem normativa desconsidera a função formativa e privilegia apenas a função informativa da avaliação da aprendizagem.

Assim sendo, esse reducionismo do processo avaliativo compromete a formação de professores que também exercessem o papel de avaliadores de aprendizagem dos alunos e que de acordo com Hoffmann (2000), os professores tendem repetir os modelos nos quais foram formados.

Na opinião de Dias Sobrinho (2002, p. 66), a avaliação na *perspectiva objetivista e efficientista, os professores perdem sua prerrogativa de refletir sobre sua prática e de intervir na produção do conhecimento. Reduzem-se ao papel de técnicos que executam*

propostas pedagógicas elaboradas pela alta burocracia (...). Subjacente a essa perspectiva há uma concepção fundamentada no modelo da racionalidade instrumental que no processo avaliativo se preocupa mais com a aplicabilidade dos procedimentos, com os resultados e produtos do que com o processo educativo e o seu devir.

Portanto, nessa perspectiva de avaliação nomeada por Dias Sobrinho (2002) e que detectamos no documento que discute a proposta avaliativa do programa Magister, se choca com o perfil idealizado de professor-reflexivo que deveria ser formado pelo programa, e que discutimos anteriormente na terceira parte desse estudo. Essa contradição se torna evidente haja vista que, o paradigma do *professor-reflexivo* formulado por Schön (1983) defende a reflexão-na-ação e a reflexão-da-ação como formas de superar a Racionalidade Técnica que tem predominado na formação e na prática docente. (SCHÖN, 1983,1997; NÓVOA, 1997; GÓMEZ, 1997; ZEICHNER, 1997; CONTRERAS, 2002).

Ao analisar a proposta avaliativa do programa Magister-Uece, tínhamos como intento principal conhecer que pressupostos fundamentaram essa proposta e posteriormente comparar se as diretrizes, as orientações sugeridas pela proposta avaliativa estavam sendo seguidas ou não pelos professores-formadores. Assim, no intuito de compreender como se processaram as práticas avaliativas dos professores-formadores, estabelecemos nas entrevistas algumas perguntas que versavam sobre essa questão, obtivemos como respostas, os seguintes depoimentos.

Ao ser indagado sobre a sua prática avaliativa, o professor (E5) objetou que:

A minha avaliação vai muito pela participação do aluno, de como ele interage com o que está sendo posto, e essa interação a gente consegue perceber quando ele vem com questionamentos que é da realidade dele e que tem uma ponte na teoria (...).

Ainda a esse respeito, a professora (E3) respondeu:

O que eu faço, é costume meu, eu sempre que vou ensinar eu abordar o lado da participação dos alunos que realmente refletem muito, que questionam, esse lado da discussão, então eu sempre faço uma coluna do desempenho dos alunos, que o desempenho pra mim é todo esse lado da participação, dos questionamentos, dos envolvimento deles nos trabalhos (...).

Já o professor (E2) afirma que:

A questão da avaliação era colocada sempre no final, no final do módulo, da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacionais I, a gente faria uma avaliação, só que a cada dia eu fazia uma avaliação com os alunos, aí já diferenciava um pouco da diretriz que ela tinha estabelecido (...).

Do exposto acima, percebemos por parte dos professores-formadores uma postura avaliativa que teve por critérios, a participação e a interação do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, havendo uma coerência entre a proposta sugerida e a prática docente.

Assim inferimos haver por parte do professor-formador, uma visão formativa da avaliação, que está preocupada com o desenvolvimento daquele que aprende. Uma visão de avaliação como mediação onde o aluno se sente à vontade para expressar as suas idéias, opiniões, dificuldades e também as suas suposições, essa concepção avaliativa torna o educando um participante natural do processo de ensino e aprendizagem.

Para Hoffmann (2000, p.73), a avaliação com função mediadora se torna um processo natural quando *oportuniza discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadoras*. Essas ações desencadeadoras de reflexão têm o propósito de possibilitar momentos para os alunos expressarem as suas idéias, de dialogar e interagir com os colegas e o professor. Desse modo, esses momentos são oportunidades riquíssimas para o professor avaliar o processo de produção do conhecimento construído pelo educando.

Nessa perspectiva mediadora, a avaliação permite desencadear situações de reflexão e de diálogo, e sobretudo possibilita o desenvolvimento, o aprimoramento do aluno,

desse modo o processo avaliativo se torna formativo, pois deixa de lado outras preocupações que não seja a formação daquele que aprende.

Outro aspecto a ser observado nas condutas avaliativas dos professores entrevistados, se relaciona à preocupação com uma avaliação sistemática, contínua, não somativa e que se desenvolva no decorrer da disciplina, assim essa postura permite ao professor captar os vários momentos de aprendizagem do aluno e fazer uso de vários procedimentos avaliativos, que não apenas a prova escrita. Como nos informou o professor (E2) na sua fala abaixo:

(...) através de leituras, discussão de grupos, apresentação de seminários e também assim na avaliação. Na avaliação final a gente utilizava o livro, exatamente com resumos, sínteses de textos, então durante todo o período a gente utilizava, o texto base mesmo era o livro.

Para Berbel (2001), a utilização de outros procedimentos avaliativos além da prova escrita tem como função um diagnóstico da situação do processo de ensino e aprendizagem, a autora orienta que a utilização de vários procedimentos deve se pautar nos princípios de coerência e adequação a realidade pedagógica vivenciada pelos atores sociais (professores e alunos) envolvidos na prática avaliativa, nesse contexto o uso de vários instrumentos avaliativos favorece o acompanhamento da evolução do conhecimento produzido pelo aluno no transcorrer do processo educativo.

O último aspecto que observamos na investigação tratou da participação ou não dos professores-formadores nas discussões durante o processo de elaboração da proposta avaliativa do programa Magister-Uece e/ou da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional. Outro objetivo da investigação era verificar a ocorrência de espaços de discussões e debates realizados entre a coordenação do núcleo pedagógico e os professores-formadores visando o ajuste e o aprimoramento das práticas avaliativas realizadas no decorrer da disciplina mencionada ou do programa Magister como um todo.

Como resposta a pergunta sobre os espaços de discussão da proposta de avaliação da aprendizagem do programa Magister e da prática avaliativa realizada pelos professores-formadores tivemos os seguintes relatos:

Isso aqui (a professora se refere à Agenda de Trabalho.) Já recebi do grupo de coordenadores do Magister. (Depoimento da professora E3)

Nessa proposta (Agenda de Trabalho da disciplina) aqui, elas (coordenadoras) vieram pra gente no planejamento pra gente ver algumas modificações, a minha discussão quanto à proposta de avaliação eu confabulei muito com a Verbene e a Noélia, eu tinha mais tempo pra conversar, com a Helena Maria eu tive pouco tempo, mas tive algumas conversas sobre a proposta e assim o que as meninas me abriram quanto à questão da avaliação da proposta do Magister (...).(Relato do professor E5)

Visando esclarecer e compreender melhor a sistemática das discussões sobre a proposta avaliativa, questionamos ao professor-formador (E5) se essas conversas foram individuais com a coordenação pedagógica ou foi uma reunião, uma discussão em grupo com os demais professores-formadores?

Do grupo eu nunca participei não, até por que as discussões da avaliação em grupo da Uece, ela é muito restrito aos professores do Magister que são da Uece, então eles discutiam no departamento, no Nacad, nos que éramos convidados que não tínhamos vínculo empregatício, a gente não participou de discussões ao nível de grupo.

Para complementar a resposta e esclarecer as últimas dúvidas, perguntamos ao professor (E5) se ele nunca foi convidado a comparecer as reuniões?

Não, mas eu sempre me preocupei muito com isso, então conversava muito com Noélia, com Verbena conversava muito com outros professores (...).

Ainda sobre a questão da elaboração e discussão da proposta avaliativa da disciplina que estamos analisando temos os depoimentos dos professores-formadores (E2) e (E3) transcritos abaixo:

Quando nós fomos convocados à primeira vez pra dá a disciplina tinha um grupo de professores que eles chamavam Professor Referência que eram aqueles que iam dá em outros municípios essa mesma disciplina, então nós fomos chamados pela professora e coordenadora pedagógica e aí ela nos chamou, a gente fez um momento de planejamento, ela já trouxe uma proposta de planejamento da disciplina, nos mostrou a ementa, a gente discutiu e a questão da avaliação era colocada sempre no final, no final do módulo (...). (Professor E2)

(...) a partir dessa primeira reunião que foi quando a gente deu a primeira vez à disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional I. Aí não houve mais reunião, a gente só era convocado pra dá a disciplina, a coordenação do Magister dizia a localidade que a gente ia, a gente já tinha o material pronto e trabalhava assim.(Professor E3)

Diante das falas dos professores-formadores entrevistados podemos fazer algumas inferências, primeiramente percebemos que não houve a participação dos entrevistados no processo de elaboração da proposta avaliativa da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional, tampouco da proposta de avaliação do programa Magister-Uece, pois como já constatamos anteriormente o sistema avaliativo adotado no Magister segue as diretrizes do Regimento Geral da Uece, portanto o Magister não teve uma proposta avaliativa específica.

Outra constatação advinda das falas dos docentes foi que houve um momento inicial onde existir uma apresentação e discussão da proposta de avaliação contida no documento denominado Agenda de Trabalho. Assim, nesse momento os professores-formadores que lecionariam a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II tomaram conhecimento da proposta e realizaram o planejamento da disciplina, a partir desse planejamento não houve mais reuniões com o grupo dos docentes, o que ocorreu posteriormente foram conversas individualizadas entre alguns docentes convidados preocupados e inquietos com algumas questões relacionadas à avaliação e o núcleo pedagógico da disciplina.

Outro fato observado, a partir do depoimento do professor (E5) e dos demais sujeitos investigados, seria que as discussões no colegiado dos docentes sobre a avaliação e

demais temáticas pertinentes ao programa Magister ficaram restritas aos professores efetivos do Uece, desse modo percebemos que os professores convidados, apenas eram convocados para lecionarem as disciplinas, não tendo nem vez (participação), nem voz (deliberação) nas questões problematizadas e deliberadas pelo colegiado do Magister.

O que se depreende desse fato é que os professores-formadores convidados exerciam o papel de executores das decisões tomadas pelos professores-formadores efetivos da universidade, pois recebiam o material de trabalho (Agenda de trabalho e livro didático e/ou apostila) e posteriormente partiam para o campo de trabalho e ocasionalmente eram perguntados a respeito do seu desempenho da disciplina.

Para iluminar as palavras anteriores, tomemos como exemplo a fala da professora (E3) quando questionada a respeito da participação dos docentes convidados do programa Magister nas reuniões de discussões sobre a elaboração da proposta avaliativa e demais questões oportunizados pela coordenação do núcleo pedagógico.

Então a senhora não participou da elaboração da proposta avaliativa do magister?

Não. Eu chegava lá tinha uma mesa com alguns professores, acredito que era discutindo isso. E depois a coordenadora nos chamou para entregar (o material da disciplina) e depois nos chamava pra saber como foi ou às vezes nos ligava, então foi isso. A gente sempre dizia. Tinha essa Agenda de Trabalho que orientava, que orientava muito. (Professora E3)

Portanto, observamos que houve a falta de sistematização de espaços de participação e de discussões em grupo que incluíssem tanto docentes efetivos como docentes convidados durante o processo de elaboração da proposta de avaliação da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional como também de espaços de debates que possibilitassem ao conjunto de professores-formadores do programa Magister, momentos de reflexão, de troca de conhecimentos e experiências objetivando um (re) pensar, um (re)

planejamento e principalmente um (re) fazer das ações pedagógicas no âmbito da avaliação da aprendizagem e como nas demais áreas. Essas reuniões possibilitariam aos docentes verificar os erros ocorridos nas disciplinas lecionadas em determinada localidade e que poderiam ser ajustadas e aprimoradas em um outro momento quando fossem ministradas novamente.

CONCLUINDO E PROPONDO ENCAMINHAMENTOS...

Para efeito de conclusão, consideramos pertinente retomar alguns aspectos centrais do estudo, para posteriormente discutirmos as principais conclusões acerca da pesquisa. Lembramos que, o nosso objetivo principal era identificar as teorias e práticas no âmbito da avaliação da aprendizagem que orientaram as ações dos professores-formadores que lecionaram a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, no programa Magister, da Universidade Estadual do Ceará.

Na trajetória da pesquisa constatamos a necessidade de reformulamos os nossos objetivos específicos, que foram assim redefinidos: Identificar os conhecimentos e saberes que os professores formadores têm acerca da avaliação do ensino e aprendizagem; Mapear que conteúdos e práticas no âmbito avaliativo foram ministrados pelos professores formadores; Analisar a proposta avaliativa do programa e conhecer que espaços de discussão foram disponibilizados aos professores formadores.

Dentro da pesquisa social escolhemos como abordagem investigativa a pesquisa qualitativa por ser ela que trabalha com o universo de significados, motivos, valores, atitudes e que nos possibilita um espaço mais estreito entre o investigador e os atores sociais envolvidos na investigação. Como método de pesquisa preferimos o estudo de caso, por ser um método que se preocupa mais com a especificidade e que permite uma observação detalhada de um contexto particular. A amostra do universo investigado foi estabelecida a partir de critérios de conveniência (amostragem por acessibilidade) que viabilizassem a execução da nossa investigação.

Trabalhamos com os instrumentos metodológicos de coleta de dados, próprios da abordagem qualitativa e que mais nos ajudariam a atingir os objetivos pretendidos, assim

utilizamos a entrevista semi-estruturada com a finalidade de conhecer o que os professores-formadores pensavam e faziam a respeito da avaliação da aprendizagem. A análise documental teve como propósito conhecer e compreender a estrutura e funcionamento do programa Magister-Uece e também de complementar algumas lacunas informativas que não foram fechadas com as entrevistas.

A primeira consideração a ser discorrida, se refere à estrutura programática da disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II, percebemos uma ausência de aprofundamento teórico-prático dos conteúdos previstos com relação à avaliação da aprendizagem, isso se deveu principalmente a uma carga horária reduzida e aligeirada da disciplina.

Com relação ao conteúdo programático da disciplina, constatamos uma insuficiência de elementos teóricos e práticos acerca da avaliação educacional, e principalmente da avaliação da aprendizagem. Conteúdos como, a evolução do conceito de avaliação educacional; as funções e dimensões da avaliação; as teorias e os teóricos da avaliação educacional, procedimentos avaliativos, a ausência desses e outros temas impossibilitam que os professores-cursistas tivessem uma visão mais ampla da avaliação educacional, ocorrendo uma fragmentação do conhecimento acerca da avaliação e dificultando uma reflexão por parte do professor da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos que os professores-formadores demonstram conhecimentos e saberes (destacamos os saberes das experiências, pois não tiveram uma formação específica na avaliação educacional) a acerca da avaliação, compreendida como um processo sistemático e contínuo que se destina à tomada de decisões visando o aprimoramento do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e principalmente de ajuste e aperfeiçoamento do ensino.

Essa perspectiva de otimizar o processo de aprendizagem em curso, visando corrigir falhas e reformular recursos, procedimentos e métodos didáticos, demonstrou por parte do professor-formador uma compreensão da dimensão instrumental da avaliação da aprendizagem, mas que não visava superar a dimensão pedagógica, e sim que tentou durante a sua prática docente fundada numa perspectiva reflexiva e formativa associar desde a dimensão instrumental, pedagógica, ética, até a dimensão emocional da avaliação da aprendizagem. Assim, a prática docente baseada nas abordagens reflexiva e formativa demonstra um haver uma coerência entre o pretendido ou proposto pela disciplina e as ações realizações pelos professores-formadores.

Há ainda por parte do professor-formador uma concepção relacional entre a Educação, a Avaliação, o Indivíduo e a Sociedade, termos compreendidos não apenas na sua natureza distinta, mas dentro de uma dimensão múltipla e com conexões indissociáveis. Assim, a avaliação da aprendizagem é compreendida pelos professores-formadores como um processo integrado e integrador do sujeito aprendente não apenas no processo educativo, mas na sociedade.

Destarte, existiu por parte dos professores-formadores uma compreensão crítica e reflexiva da Educação, vista como uma prática social. Portanto, as concepções teóricas dos docentes se fundamentaram muito na Teoria Crítica e na Pedagogia Progressista, onde a partir dessas teorias os professores conduziram os cursistas a entenderem o processo de construção do conhecimento e a desenvolverem um senso crítico e levá-los a se perceberem com sujeitos ativos do processo educativo e que estes através de uma postura crítica e questionadora poderiam realizar as modificações e até transformações necessárias no contexto escolar e social aos quais estão inseridos.

Percebemos que houve uma coerência entre a prática avaliativa dos docentes e a proposta sugerida na Agenda de Trabalho da disciplina, claro que alguns professores-

formadores mencionaram terem tido uma liberdade para fazerem as modificações e adequações necessárias à realidade de cada grupo e localidade que trabalharam, mas o que mais dificultou a prática docente foi mesmo a carga horária reduzida, fazendo com que o professor-formador priorizasse determinados conteúdos e práticas em detrimentos de outros.

A partir da análise dos documentos e das entrevistas percebemos que o programa Magister-Uece seguiu as regras regimentais da universidade para avaliar o rendimento escolar dos professores-cursistas, não formulando uma proposta avaliativa específica que tanto serviria de base teórica para a prática docente, como também de modelo ou referência na formação dos professores-cursistas.

Já na disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional, ocorreu uma preocupação por parte da coordenação do Núcleo Pedagógico em formular uma proposta avaliativa para a mesma. De modo geral, a proposta sugeria que o professor-formador fizesse um acompanhamento do desempenho escolar do aluno (professor-cursista) a partir dos critérios elencados na Agenda de Trabalho da disciplina. Com relação as demais disciplinas lecionadas no programa Magister, não podemos afirmar se houve ou não uma proposta de avaliação para cada disciplina, devemos ressaltar que o propósito desse estudo era analisar um caso específico, particular.

Mas, partindo da nossa experiência de trabalho no Magister com outras disciplinas, podemos asseverar que não houve uma orientação nem verbal, nem escrita de como conduzir a prática avaliativa nas disciplinas que lecionamos. Devemos salientar que, foi exatamente à observação desse fato que nos motivou e conduziu a esse estudo.

Com relação à participação dos professores-formadores, em particular, dos professores convidados (sem vínculos empregatícios com a Uece), no processo de elaboração da proposta de avaliação da aprendizagem da disciplina, constatamos que estes não foram convocados a colaborarem com suas idéias, conhecimentos, saberes e experiências na

construção de uma proposta de avaliação de aprendizagem na disciplina que iriam lecionar e nem foram ouvidos em reuniões de debates e encaminhamentos de questões pertinentes à prática docente que possam ter ocorrido durante o percurso do programa Magister.

Os depoimentos dos professores-formadores deixaram claro que ocorreu uma reunião inicial onde conheceram a proposta avaliativa da disciplina que já estava pronta, portanto essa reunião não foi para discutir e trocar idéias sobre a prática docente na disciplina, mas para apresentar uma proposta previamente elaborada pela coordenação pedagógica.

Outra verificação ocorrida na análise dos dados consiste na incoerência entre a teoria e a prática, ou seja, a proposta pedagógica do Magister defendia uma concepção de professor-reflexivo para a formação dos cursistas, conceito este fundamentado na reflexão na e da prática do professor, mas que no seu percurso não possibilitou aos professores-formadores convidados oportunidades para a realização de uma prática reflexiva.

Desse modo, podemos inferir que os professores-formadores convidados (vale ressaltar que os critérios de seleção desses professores não foram informados) apenas executavam as tarefas planejadas provavelmente pelos professores-formadores efetivos da universidade. Assim sendo, percebemos ter havido por parte do programa Magister uma diferença de tratamento entre os professores convidados e os professores efetivos.

Assim, para concluir o presente estudo, apresentaremos algumas sugestões de encaminhamentos, a título de proposta, não sendo pretensão nossa indicar fórmulas ou medidas prontas, já que compreendemos que cada contexto apresenta as suas próprias especificidades. Portanto decidimos fazer algumas menções sugestivas, tendo por base os conhecimentos e as experiências do professor e pesquisador Maurice Tardif que tem uma vasta trajetória no campo da formação e dos saberes docentes, que embora não tenha pesquisado a realidade educacional brasileira diretamente, mas as suas idéias têm orientado muitas pesquisas e estudos no Brasil.

Com relação aos cursos de formação de docentes, Tardif (2002) chama a atenção para a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e práticas vigentes em relação à formação de professores, a esse respeito ele sugere três questões que devem ser observadas.

Primeiro, reconhecer o professor como um profissional sujeito do conhecimento, e que assim sendo, deveria ter o direito de dizer algo sobre a própria formação profissional, não importando o que ocorre nos institutos, nas universidades ou em qualquer outro lugar.

Outro ponto sugerido consiste no fato de que, se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a sua profissão, e advindos dela, então a formação do professor deveria pelos menos, se basear nesses conhecimentos, e não ser dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não nas vivências profissionais dos professores.

Talvez uma forma de superar essa questão, consistiria no fato dos cursos de formação de professores passarem a considerar os saberes advindos das experiências pessoais e profissionais com os quais o professor mantém uma *relação de interioridade*, já que estes são considerados significativos, por que foram elaborados a partir das interações ocorridas entre as suas experiências, a sua prática educativa e os outros saberes docentes (curricular, disciplinar) adquiridos pelo professor.

Um último alerta, baseado nas orientações de Tardif (2002), consistiria em repensar a forma de organização do ensino por parte dos cursos de formação inicial ou continuada de professores, que atualmente ocorre em torno de uma lógica de disciplinas que funcionam por especialidades e de forma fragmentada, oferecendo aos alunos disciplinas como filosofia, didática, psicologia e outras tantas mais, e aqui podemos citar a disciplina investigada nesse estudo, que não possuem entre si uma relação e uma continuidade, se constituindo em unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e com pouco impacto ou significado para a vida, a formação e a prática docente do professor-aluno do programa Magister.

Desse modo, segundo Tardif (2002), esse tipo de organização curricular gera no professor uma *relação de exterioridade* ou até de alienação em relação a esses conhecimentos transmitidos por essa formação profissional, isso ocorre devido ao fato de já os receberem prontos, determinados por outros sem nenhuma participação dele na escolha desses conteúdos e disciplinas o que ocasiona um distanciamento do professor dessa formação recebida e distanciada da sua prática profissional, gerando assim uma certa rejeição no uso desses conhecimentos em sua prática pedagógica, principalmente pelo professor iniciante. Portanto, seria valioso para os cursos de formação de professores (inicial ou continuada), que esses fossem ouvidos e considerado nos seus conhecimentos. E quando falamos dos cursos de formação de professores considerarem, as falas e as experiências dos professores, estamos nos referindo tanto aos formadores quanto aos formandos.

Assim, a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, se mostraria uma alternativa para se buscar uma aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar vivenciada pelo professor e que estreitaria os vínculos entre as *teorias professadas* e as *práticas vivenciadas*, visando assim superar o paradigma da *Racionalidade Técnica* como modelo que ainda sustenta as bases de muitos cursos de formação de professores.

No âmbito da avaliação da aprendizagem, a valorização dos saberes da experiência dos docentes pelos cursos de formação permitiria uma identificação de um *conhecimento de base* que possibilitaria a elaboração de um repertório de conhecimentos mais relevantes para o professor (formador e formando) e para a construção de sua identidade profissional e que ao serem mobilizados por ele durante o processo de ensino e aprendizagem favoreceria o aprimoramento de sua prática avaliativa e da sua ação docente como um todo.

Conscientes, de nosso inacabamento e sem a pretensão de terminalidade das temáticas aqui analisadas e que são ao mesmo tempo, tão profundas e profícuas, e por isso

mesmo requerem ainda uma maior investigação. Assim, almejamos que esse estudo tenha contribuído para somar aos esforços daqueles que lutam por uma prática avaliativa que valorize a participação, os conhecimentos e os saberes daqueles (professores e alunos) que estão diretamente envolvidos no processo de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVEREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BERBEL, N.A.N. Dimensão pedagógica. In: BERBEL, N.A.N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior – um retrato em cinco dimensões. Londrina. Ed. UEL, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto ed., 1991, Pp.81-109.

BONNIOL, J.J. e VIAL, M. Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOTH, I.J. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 54-64, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela: Revisão técnica, apresentação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e sociais. 4 ed. São Paulo:Cortez, 2000.

COSTA, W.S. Dimensão emocional. In: BERBEL, N. A.N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior – um retrato em cinco dimensões.Londrina: Ed.UEL, 2001.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1991.

DEPRESBITERIS, D. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (org.) Avaliação do rendimento escolar, Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DINIZ, T. Sistemas de avaliação e aprendizagem.Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ESTRELA, M. T. O lugar do sujeito na Investigação Qualitativa: Algumas Notas Críticas. In: Trindade, V. Fazenda, I. e Linhares, C. (orgs.). Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. Pp.223-233.

FERNANDES, M. E. A. Avaliação institucional da escola e do sistema educacional – base teórica e construção do projeto.Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

FIorentini, D. e Souza e Melo, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org.) Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras. ALB, 2003, p.307-335.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

FREYRE, G. Casa-Grande & Senzala. Ed. Record, 1933. 19 ed.

GAUTHIER, C. Et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Perreira.-Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. Et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. (org.) Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras. ALB, 2003, Pp.307-335.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, I.R.L. A dimensão corporal-ritual. In: BERBEL, N. A.N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior – um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed.UEL, 2001.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Portugal, 1997, p.93-114.

GUIMARÃES, O. M. S. S. Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2004.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre. Artmed: Editora, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

LIBÂNIO, J.C. Didática. São Paulo: ED. Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n 74, abril/2001. Disponível em http://www.scielo.com.br/revista_educacao_&sociedade.htm acesso em 16.09.2006

MACHADO, N. J. Epistemologia e didática. São Paulo: Cortez, 1995.

McDONALD, B. C. (org.). Problemas na avaliação da aprendizagem escolar. In: _____.
Esboços em Avaliação Educacional. Fortaleza: Editora UFC, 2003. Pp. 24-40

MELCHIOR, M. C. Da avaliação dos saberes à construção de competências. Porto Alegre:
Premier, 2003. 180 p.

MELO, F. E. O Programa Magister: a concepção de seus alunos-professores sobre a história e
seu ensino. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de
História em 2003 na Universidade Estadual do Ceará.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes,
1994.

MONTEIRO, A. M. F.C. Professor: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade. N.74,
São Paulo: Cortez/CEDES, 2001, p. 121-142.

MOTA, F. A. A. O que dizem os que aprendem? Apontamentos para uma discussão, em
avaliação, a partir de um estudo de caso. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

NEDER, M. L. C. Avaliação na educação à distância: significações para definição de percursos. Cuiabá-MT: UFMT, 1996.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001. Pp.27-42. Disponível em http://www.scielo.com.br/revista_educacao_&sociedade.htm acesso em 16.09.2006

OLIVIERA, C.C. Dimensão instrumental. In: BERBEL, N.A.N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior – um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed.UEL, 2001.

PERRENOUD, P. Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROJETO DO PROGRAMA MAGISTER. 2000. Fortaleza, UECE.

PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA MAGISTER, 2005. Fortaleza, UECE.

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Portugal, 1997. Pp. 77-91.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. et al. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000. Pp.209-243. http://www.scielo.com.br/revista_educacao_&sociedade.htm. acesso em 16.09.2006

THERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V.M. (org.) Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-americano de Formação de Professores.UFSM, Abril, 2000.

THERRIEN, J. e LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: Educação & Sociedade nº74, São Paulo: Cortez/Cedes, 2001, Pp.143-160.

_____. MAMEDE, M.A. e LOIOLA, F.A. Gestão moral da matéria e autonomia no trabalho docente. 2004. 11p. Mimeo.

TRIVIÑOS, A N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, M.M.M. Dimensão ética. In: BERBEL, N. A.N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior – um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed. UEL, 2001.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Portugal, 1997. P.115-138.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo

Sexo

Qual a sua formação de graduação/licenciatura plena

Qual a sua formação complementar (pós-graduação)

Quanto tempo atua no magistério

Quanto tempo trabalha com formação de professores

2– ENTREVISTA

Qual ou quais os significados da avaliação da aprendizagem para o senhor (a)

Que fundamentos teóricos da avaliação orientaram a sua atuação docente durante a disciplina política, planejamento e avaliação educacional.

Com relação aos livros:

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação Institucional da Escola. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 108p.

Esses livros foram relacionados no projeto pedagógico do programa, como foram usados?

Como apoio teórico para o professor ou no decurso da disciplina como material didático?

Com relação à carga horária:

Como funcionava a divisão da carga horária? (30h/a + 15h/a)

O professor-educador ao ministrar suas aulas e realizar as suas avaliação no curso magister estava ciente da proposta avaliativa do programa?

Que conteúdos e práticas foram trabalhados na *disciplina de política, planejamento e avaliação educacionais*.

Que espaços de discussão sobre a avaliação da aprendizagem foram disponibilizados aos professores formadores, inclusive no processo de elaboração do projeto do programa e no transcorrer deste?

Por

Herbene Gurgel da Silva

Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Co-orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

ANEXO B

**RELAÇÃO DE DOCENTES QUE MINISTRARAM AS DISCIPLINAS POLÍTICA,
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I E II.
(RESIDENTES EM FORTALEZA)**

| DOCENTE | ENDEREÇO | SITUAÇÃO/PÓLO | QUANT. |
|---|--|--|---------------|
| Marinina Gruska Benevides Prata | R.Andrade Furtado,1755. Apto 102. F. 32262.66.78/91128716 | Lecionou a Disc. II em Acarauá | 1 |
| Roberto Sergio Barbosa dos Santos | R. Maria Clara,1850 Apto 03. Quintino Cunha. 3282.1598/348831.00 | Lecionou a Disc. II em Pedra Branca | 2 |
| José Nelson Arruda Filho | Rua Amélia Benebieu, 230 Apto. 501. Fone. 3265.22.05/99793179 | Lecionou a Disc. I em Baturité | |
| Raquel Fca Araujo de Pontes Medeiros | R. Neudélia Monte, 575. F. 3273.65.70/9989.6242 | Lecionou as Disc. I e II em Jaguaribe | 3 |
| Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque | R. Bento Albuquerque,1600.Apto.1102 Ed. Jade. Papicu. F. 3265.3262/99826017 | Lecionou apenas a Disc. I em Itapipoca | |
| Regina Stella Pereira do Nascimento | R. Ríbia Sampaio, 1155. Apto.802 F. 3214.36.49 | Lecionou as Disc. I e II em Limoeiro do Norte | 4 |
| Maria Naise Lima Noreira | R. Luciana Magalhães,380. B. Fátima. F. 3272.9108/9122.9650 Trab. 3488.84.74/8476 | Lecionou as Disc. I e II em Morada Nova | 5 |
| Wilton Pacheco Nunes | R. Isabel Bezerra,88 F. 3227.3952/99877928 | Lecionou a Disc. I em Quixeramobim | |
| Francisco Carlos Araújo Albuquerque | Rua 04 Casa 110 Cond. Aeronáutica.F. 3235.2529 | Lecionou a Disc. I e II em Itapipoca | 6 |
| Margaret Prado de Xerez | Av. Dep. Paulino Rocha, 4664. Apto.404 Cajazeiras.F.3289.2025/9987.8 485 | Lecionou a Disc. I e II em Quixadá | 7 |
| Sinarasant'anna Celistre | Rua Leonardo Mota, 1011.Apto.602.F.3224.4635/91 082142 | Lecionou a Disc. I e II em Jaguaribe | 8 |
| Tarcileide Maria Costa Bezerra | Av. Waldir Diogo, 434. Mondubim F. 3296.34.62/9996.7556 | Senador Pompeu | |
| Antonio Márcio Barbosa Machado | R. Mons. Agostinho, 803. Bl. 14 Apto.302. F. 3484.3918. | Lecionou a Disc. I em Icó | |
| Maria Socorro Lucema Lima | R. Guilherme Moreira, 165. F. 3231.3906 | Lecionou a Disc. I em Aracoiaba | |
| Jose Eudes Baima | R. Pereira de Miranda, 182. Apto.402 F. 3234.3049/88-3423.2072 | Lecionou a Disc. I em Limoeiro Do Norte | |

| | | | |
|---|--|--|----|
| Maria Guilhermina Barbosa Paiva Magalhães | Av. Godofredo Maciel,4452. Mondubim. F.3298.67.50/9987.5462 | Lecionou a Disc. I em Aracoiaba | |
| Lêda Vasconcelos Carvalho | R. Conegundes Rodrigues, 954. Montese. F. 85-3491.37.79/9969.9719/88-33423.2072. | Lecionou Disc. II em Iguatu | 9 |
| Alessio Costa Lima | Seduc | Lecionou a Disc. I em Iguatu | |
| Maria Valda Da Silva | R. João Capote , 135. Parangaba F.3225.52.59 | Lecionou a Disc. II em Quixaramobim | 10 |
| Ana Sandrilá Mendes Vasconcelos | R. Teodorico De Castro, 4166. C.51 F. 3286-5067/9171. 7007 | Lecionou a Disc. II em Quixaramobim | 11 |
| Maria Madalena Da Silva | R. Exp. Moreno, 460. F. 3283.1312/088 3422.1898. | Lecionou a Disc. I em Limoeiro Do Norte | |
| Maria Vally Do Nascimento | R. Prof. Solon Farias, 100. F. 3239.45.57/9990.52.32 | Lecionou a Disc. I em Iguatu | |
| Francisca Maria Benevides Gomes | R. Bento Albuquerque, 1600. Apto. 501.F. 085.3265.41.98 | Lecionou a Disc. I em Lavras da Mangabeira | |

ANEXO C

ENTREVISTA I

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome completo

Maria Gláucia Menezes Albuquerque

1.2 Sexo

Feminino

1.3 Qual a sua formação de graduação/licenciatura plena

Sou pedagoga e socióloga pela UFC

1.4 Qual a sua formação complementar (pós-graduação)

Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela UFC com área de pesquisa em Política e planejamento educacional

1.5 Quanto tempo atua no magistério

Leciona a dez (10) anos no Magistério

1.6 Quanto tempo trabalha com formação de professores

Há 10 (dez) anos com formação de professores na Uece (Universidade Estadual do Ceará)

2 – ENTREVISTA

Na realidade eu trabalhei uma única vez o módulo política, planejamento e avaliação educacional I e acho que é importante que você destaque, se na proposta do curso consta política, planejamento e avaliação educacional I e II, na prática como ele se deu, os professores com certeza vão lhe dá depoimento que se fez com duas disciplinas em momentos diferentes, nem todo mundo trabalhou os dois módulos, eu sou uma das autoras do modulo com a professora Sofia Lerche, política e planejamento educacional e aí eu solicitei vivenciar a experiência da sala de aula e me cederam um espaço que foi Itapipoca que eu trabalhei essa disciplina, justamente para perceber a aplicabilidade do módulo, essa proposta.

2.1 Qual ou quais os significados da avaliação da aprendizagem para o senhor (a)

2.2 Que fundamentos teóricos da avaliação orientaram a sua atuação docente durante a disciplina política, planejamento e avaliação educacional.

2.2.1 Com relação aos livros:

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação Institucional da Escola. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 108p.

Esses livros foram relacionados no projeto pedagógico do programa, como foram usados? Como apoio teórico para o professor ou no decurso da disciplina como material didático? Numa conversa antes da entrevista gravada, a entrevistada informou que o livro *Política e Planejamento Educacional* de sua autoria e et al foi utilizado na primeira parte ou módulo que corresponde a disciplina *Política, planejamento e Avaliação Educacional I* e o livro *Avaliação Institucional da Escola* foi utilizado num outro momento a disciplina *Política, planejamento e Avaliação Educacional II*, assim na prática aconteceram dois momento distintos, o primeiro discutia a política e planejamento educacional e o segundo a avaliação educacional.

Esse módulo (VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p), o Centro de Educação da Uece a partir do momento que começou a trabalhar o Magister vendo que tinha recursos financeiros disponíveis, ele tomou, definiu como política a elaboração de livros, em vez de disponibilizar textos, apostilas como normalmente vinha sendo dado nos cursos de formação de professores. Ele nos passou a ementa da disciplina e convidou dentro dos professores do Centro de Educação professores que tinham interesse nas diferentes temáticas, como a minha área de formação no mestrado e doutorado é política e planejamento educacional, eu fiz parceria com a professora Sofia Lerche e a gente elaborou esse livro a partir da ementa que nos foi dada, na página 16 do livro tem o plano de trabalho, onde cada professor, a expectativa ao elaborar o livro é que o professor trabalhasse exatamente a partir desse plano de trabalho e fazendo as suas adequações. Ta posto aqui para cada unidade objetivos, conteúdos. O livro é assim básico mesmo é uma formação inicial, bem básica, mas que ele vai remetendo a outras leituras. No meu momento de contato com os autores com os professores enquanto autora pra discutir a proposta, o livro foi entregue a coordenação do Magister que fez trabalho, a expectativa é que o professor formador trabalhasse com o texto base o livro que dá conta da ementa, ela trabalhasse a partir do material do livro que ta a partir da ementa, mas ele não basta, ele ta remetendo todo o tempo outras leituras complementares que aí o professor iria disponibilizar isso para os alunos. Então ele é bem coerente com a proposta do curso e foi uma atenção, um cuidado especial que o Centro de Educação-Uece teve ao disponibilizar, ao estimular os professores a produzir esse material e assim ele fez uma diferença para o professor-aluno, que ele passou a ter sua própria biblioteca que é a Coleção Magister, um livro para cada um.

2.2.2 Com relação à carga horária das disciplinas, como funcionava a divisão da carga horária? (30h/a + 15h/a)?

Em conversa anterior a entrevista gravada a professora relatou que trabalhou a disciplina com carga horária de 30h/a e todo o seu trabalho se deu no tempo de 30 h/a e de forma presencial e

que desconhecia que a disciplina era de 45 h/a, que tomou conhecimento através de mim e que foi chamada várias vezes para fazer correções no diário de classe sobre a carga horária, mas não foi esclarecida sobre como ela funcionava. (Anotações a partir de uma conversa antes da entrevista gravada). De que forma como eles tinham tutoria é interessante trabalhar, conhecer toda a proposta do programa como um todo. Eram as tutorias que se encarregavam por fazer esse trabalho a distancia, não era o professor-formador, esse trabalho de formação continuada era feito através da tutoria que existia no programa é que vai lhe explicitar como foi, pois o meu trabalho foi apenas pontual como autora do módulo e um exercício de uma única experiência em Itapipoca para experimentar o módulo na prática (...) a Avaliação Educacional seria no caso o módulo II, ou seja, a disciplina Política, planejamento e *Avaliação Educacional II*.

2.3 O professor-educador ao ministrar suas aulas e realizar as suas avaliações no curso
Magister estava ciente da proposta avaliativa do programa?

2.4 Que conteúdos e práticas foram trabalhados na *disciplina de política, planejamento e avaliação educacionais*.

Os conteúdos trabalhados foram exatamente os da ementa que a gente elaborou aqui coloca para o professor como uma proposta de plano de trabalho que logicamente que o professor em sala de aula tem total autonomia para ficar a vontade e escolher as suas estratégias, mas a gente apresenta aqui (a professora aponta o livro) uma proposta bem coerente com a ementa, os outros módulos constam também uma proposta de plano de trabalho? Eu não sei dizer, no livro de avaliação já não consta, que cada autor ou autores, eles ficaram bem à vontade logicamente que todos os livros estão coerente com a ementa do curso.

2.5 Que espaços de discussão sobre a avaliação da aprendizagem foram disponibilizados aos professores formadores, inclusive no processo de elaboração do projeto do programa e no transcorrer deste?

Não sei quem estava à frente da coordenação da disciplina ou do núcleo. Em cima da ementa os autores ficaram livres para elaborar o material. Esse material foi socializado depois com o próprio Centro de Educação e aí fechada a proposta os autores nem um momento foram convocados ou convidados a discutir isso com os diferentes professores que foram trabalhar no programa. Enquanto professora da disciplina (Política, planejamento e Avaliação Educacional I), ela traz um momento de discussão muito ampla da política e planejamento educacional no nível macro e micro do sistema educacional(...).

ENTREVISTA II

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

2.6 Nome completo

Antonio Marcio Barbosa Machado

2.7 Sexo

Masculino

2.8 Qual a sua formação de graduação/licenciatura plena

Sou pedagogo

2.9 Qual a sua formação complementar (pós-graduação)

Especialização em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino Superior. Mestrado em Políticas Públicas pela Uece.

2.10 Quanto tempo atua no magistério

Eu trabalho há 14 anos, comecei no ensino fundamental I depois passei para a coordenação de uma escola do município para o projeto Nascente que funcionava atrás da Uece. Fiz um concurso para professor da Educação de Jovens e Adultos da Regional VI e passei no concurso para supervisor em 2003 e agora fiz a seleção em setembro do ano passado 2005 para direção da escola Valdivino de Carvalho em Parangaba

2.11 Quanto tempo trabalha com formação de professores

Com formação de professores eu trabalho desde 2002 por que como eu acompanhava, coordenava a Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza a gente trabalhava com capacitação pra esses professores de jovens e adultos pelo projeto/programa Recomeço do governo federal todo ano a gente dava uma capacitação de 80 a 120 h/a para esses professores e na faculdade a gente trabalhava desde 2003 com formação de professores, 2002, meio do ano de 2002 com a primeira disciplina do Magister da Uece.

3 – ENTREVISTA

3.1 Qual ou quais os significados da avaliação da aprendizagem para o senhor (a)

3.2 Que fundamentos teóricos da avaliação orientaram a sua atuação docente durante a disciplina política, planejamento e avaliação educacional.

3.2.1 Com relação aos livros:

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação Institucional da Escola. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 108p.

Esses livros foram relacionados no projeto pedagógico do programa, como foram usados? Como apoio teórico para o professor ou no decurso da disciplina como material didático?

Trabalhei com a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional I (que utilizou o livro VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.) o livro foi utilizado na íntegra, através de leituras, discussão de grupos, apresentação de seminários e também assim na avaliação. Na avaliação final a gente utilizava o livro, exatamente com resumos, sínteses de textos, então durante todo o período a gente utilizava, o texto base mesmo era o livro.

Além do texto base, você utilizou outro material complementar?

Trabalhei basicamente com o livro, aqui acolá a gente colocava um outro texto que pregava na Seduc que tinha um significado maior para eles, já que eles eram professores do estado (Rede estadual de ensino) e como eu passei um tempo(...).

Então ele serviu de apoio teórico todo o momento.

3.2.2 Com relação à carga horária das disciplinas, como funcionava a divisão da carga horária? (30h/a + 15h/a)?

Na verdade ela não teve não teve esse quantitativo de horas de 45h/a por que você chega na sala de aula, você tem o momento de apresentação e tem os momentos de avaliação, então de fato de discussão de texto propriamente dito não foram 45h/a, foram 30 h/a, então foram 30h/a pra discutir esse material de fato é muito curto, extremamente corrido e se você pensar também nessa questão que eles vão para casa tem o horário do almoço, voltam pó que as aulas eram ministradas as sextas e sábados então tinha essa dificuldade de começar no horário.

Como foi orientado para trabalhar às 15h/a?

Na verdade isso ficava na subjetividade, por que assim eu coloco pra te que a carga horária era de 45h/a, só que quando você chega no município na hora de aplicar essas 45h/a você se depara com uma realidade diferente, não é você chegar na sala de aula e começar a trabalhar os conteúdos e vamos, vamos pra fechar às 45h/a, então não havia uma orientação diferente pra essas 15h/a como trabalhos à distância, eu trabalhava assim, então o que eu tinha que fazer até pela questão da realidade desses alunos, professores-aluno, ele não têm tempo para tá fazendo atividade em casa ou trabalhos a distância, o que a gente aproveitava era o tempo de sala de aula pra discutir e elaborar os trabalhos.

Mas no diário no final era registrado 45h/a?

Isso 45h/a.

E como era orientado o registro das 15h/a? Como trabalhos a distância?

Algumas vezes ele orientavam assim, porque essa disciplina eu dei acho quatro vezes, mas não tinha uma orientação, uma diretriz para isso.

Você trabalhou essa mesma disciplina quantas vezes em localidades diferentes?

Quatro

Quais foram?

Içó, Jaguaribe, Pedra Branca e trabalhei duas vezes em Jaguaribe em turmas diferentes. Mas sempre com a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional I, não trabalhei com a disciplina Política, Planejamento e Avaliação Educacional II.

O professor-educador ao ministrar suas aulas e realizar as suas avaliação no curso magister estava ciente da proposta avaliativa do programa?

Não.

Nem verbal ou escrita?

Não. O que trata de avaliação que foi apresentado pra gente estava nesse planejamento que a professora Helena apresentou pra gente, mas a avaliação da disciplina como a gente deveria trabalhar, avaliação diagnóstica, processual, mas não do Magister em si (...)

Na verdade o que eu estou perguntando é se foi dada orientação de como funcionaria a avaliação na disciplina, como seria a prática avaliativa na disciplina? É isso que você está querendo dizer? Isso foi colocado, qual a concepção de avaliação que o programa tinha?

Isso.

E isso foi passado para os professores, então nessa reunião?

Isso foi nessa reunião.

3.3 Que conteúdos e práticas foram trabalhados na *disciplina de política, planejamento e avaliação educacionais*.

3.4 Que espaços de discussão sobre a avaliação da aprendizagem foram disponibilizados aos professores formadores, inclusive no processo de elaboração do projeto do programa e no transcorrer deste?

Quando nós fomos convocados à primeira vez pra dá a disciplina tinha um grupo de professores que eles chamavam professor referência que eram aqueles que iam dá em outros municípios essa mesma disciplina, então nós fomos chamados pela professora Helena Maria, coordenadora e aí ela nos chamou, a gente fez um momento de planejamento, ela já trouxe uma proposta de planejamento da disciplina, nos mostrou a ementa, a gente discutiu e a questão da avaliação era colocado sempre no final, no final do módulo, da disciplina política,

planejamento e avaliação educacionais I a gente faria uma avaliação, só que a cada dia eu fazia uma avaliação com os alunos, aí já diferenciava um pouco da diretriz que ela tinha estabelecido, a partir dessa primeira reunião que foi quando a gente deu a primeira vez a disciplina política, planejamento e avaliação educacionais I. Aí não houve mais reunião, a gente só era convocado pra dá a disciplina, a coordenação do Magister dizia a localidade que a gente ia, a gente já tinha o material pronto e trabalhava assim.

ENTREVISTA III

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

3.5 Nome completo

Maria Valda da Silva

3.6 Sexo

Feminino

3.7 Qual a sua formação de graduação/licenciatura plena

Licenciatura Plena em Pedagogia e História

3.8 Qual a sua formação complementar (pós-graduação)

Especialização em Educação Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará.

3.9 Quanto tempo atua no magistério

Mais de 25 anos e estou aposentada pela Rede Estadual do Ensino.

3.10 Quanto tempo trabalha com formação de professores

Desde a época que a nova LDB surgiu, mas eu contei aqui mais o menos desde 2000, então são 6 anos, mas eu sempre dei capacitação do tele ensino, capacitação de educação de jovens e adulto nesse nível de escola fundamental.

MAS EM NÍVEL SUPERIOR?

Foi no projeto do Nead e no Magister da Uece, desde 2000.

4 – ENTREVISTA

4.1 Qual ou quais os significados da avaliação da aprendizagem para o senhor (a)?

Eu acho que avaliar é acompanhar o processo de evolução do aluno, ou seja, contribuir para o aprimoramento do seu saber. Esta definição é da Jussara Hoffman, eu gosto por que ela é simples mais diz muita coisa, mas nos temos muito outras seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), inclusive eu coloquei, mas vamos ficar só nessa mesma.

Então “é acompanhar o processo de construção do aluno contribuindo para o aprimoramento do seu saber” Agora é avaliação da aprendizagem a gente sabe que está inserido no próprio processo de transformação social do aluno, e a gente tem que ver que é uma responsabilidade muito grande nossa, do educador da parte do docente, do educador, a história do conhecimento, então esse conhecimento contempla o ser humano em todas as suas dimensões, então por isso que diz que a avaliação tem que ser uma visão global, por que não adianta, eu ver meu aluno só o cognitivo, adianta eu ver noutras dimensões, se ele está crescendo com o outro, se ele está crescendo com a afetividade dele, se ele está crescendo em responsabilidade, em atitude, aí realmente eu tenho que ver nessa realmente nessa visão cognitiva, afetiva, social e psicomotora. Por isso que realmente não é fácil a história da avaliação, por que o professor tem que está preparado pra ver o todo do aluno, e aí a formação dele às vezes não colaborou para isso, e às vezes falha, quando a pessoa é bem, trabalho com grande responsabilidade que realmente é um educador de verdade ele faz, consegue fazer muita coisa boa.

“Então avaliação apresentar-se como um processo contínuo, sistemático, acontecendo ao longo do processo” Não se pode avaliar só pro etapas tem que avaliar o todo, tem que avaliar todos os dias e a avaliação também se torna diagnóstica por que ela acompanha o que o aluno cresceu, o que foi que ele avançou, o que ele perdeu, ela mapea todos os conhecimentos prévios que eles trazem, ele se torna, passa a ser diagnóstica também.

A avaliação da aprendizagem também tem um caráter formativa, voltado pra a formação do aluno em sua totalidade, para o desenvolvimento de suas capacidades que significa aqui a (opinião *da profa.*) avaliação deve ser um instrumento educativo para o aluno, por exemplo a avaliação é um instrumento pra gente refletir sempre o dia-a-dia dele, o que ele aprendeu, o que ele deixou de aprender, o que ele fez e também fazer, tomar consciência desse processo de crescimento dele. Por que o aluno passa sem saber o que está aprendendo? Quem é ele? Por que está ali? Então nesse lado da avaliação dentro desse caráter formativo, acho o que leva o aluno a crescer, a melhorar o desempenho dele e outra coisa dentro desse processo formativo da avaliação e quando gente contempla o homem crescendo, essa história de autoconsciência. Se trabalhar nesse exercício de autoconsciência dentro do processo de avaliação formativa eu acredito que as pessoas cresceriam dentro da escola, principalmente dentro da prática da auto avaliação e outra coisa esses aspectos, eles estão colocados dentro da aprendizagem, ele é também da escola, dentro da avaliação institucional, eles também podem ser refletidos, repensados e de formação para os profissionais como um todo. Então essa é a minha, o que eu entendo de avaliação pegando o conceito da Jussara Hoffman. E realmente

esse despertar, essa observação do crescimento do aluno procurando melhorar o conhecimento. Agora existem outras também, que eu acho que dá no mesmo. *Lendo: A avaliação é um processo reflexivo de construção da prática docente, da aprendizagem do aluno em função do objetivo maior da escola que é o pleno desenvolvimento do aluno e a sua formação para a cidadania.* Então avaliação também, isso aqui está mais amplo por que realmente já ver a aprendizagem dentro do ambiente da escola. Qual o objetivo da escola, da função social da escola, qual é a formação do aluno? *Lendo: avaliação da aprendizagem refere-se ao desempenho do aluno e concentra-se no processo de ensino e aprendizagem e nos fatores que interferem no seu desenvolvimento.* E a escola, e a família. Segundo os PCN'S também eles fazem uma abordagem simples, mas que é uma abordagem bem profunda das coisas apesar de ter uma linguagem mais simples.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO SEGUNDO PCN'S. *É o conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor maneira. Nesse conceito a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, define os instrumentos de trabalho adequados para o processo de aprendizagem. Que dizer que tanto ela subsidia o professor como o aluno, ela é um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a sua organização na tarefa do aprender.*

(Opinião da profa.)

Mais isso aqui o aluno só toma consciência se o professor refletir, se o professor realmente fizer uma ação para isso, entende. E pra a escola ela possibilita definir prioridades e localizar quais os aspectos das ações educacionais necessitam de maior apoio e fazer mudanças sabe, então esse conceito, essas ações que estão sendo avaliadas que estão sendo realmente acompanhadas, elas realmente melhorariam o processo da escola pra definir como está o planejamento? Como está o sistema de avaliação? Como está a metodologia, os professores e a escola? Como está o relacionamento dos alunos? Então nesse conceito dos PCN'S a avaliação é um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino.

4.2 Que fundamentos teóricos da avaliação orientaram a sua atuação docente durante a disciplina política, planejamento e avaliação educacional.

O referencial, assim, primeiro eu tenho que pensar o que eu compreendo de crescimento humano? O que eu quero do meu aluno?

OBSERVAÇÃO: A PROFESSORA FEZ UMA DESCRIÇÃO DA TURMA DE ACARAUÍ, A PRIMEIRA TURMA QUE TRABALHOU A DISCIPLINA EM COMENTO.

QUADRO DA TURMA

| | |
|--------------------------------------|----|
| Alunos da turma | 53 |
| Alunos que freqüentaram a disciplina | 49 |
| Homens | 26 |
| Mulheres | 23 |

A professora narrou que o primeiro dia de aula percebeu a falta de pontualidade dos alunos, o que atrapalhou o início dos trabalhos, além da inquietude e falta de concentração dos alunos nos estudos. A partir desse cenário, a professora sentiu a necessidade de levar a turma a questionar esse contexto que se apresentava em sala de aula.

Palavras da professora:

Então a primeira coisa que se tem de ver e a questão: Quem é esse aluno? E foi o que eu fiz, como eram de realidades diferentes, por que uns vinham de zona urbana, mas outros vinham de zona rural longe, outros vinham de transportes melhor, outros vinham de transporte mais ou menos sem condições, então tudo isso varia. A questão do nível, tinha uns que eram de ensino médio, tinha uns com pedagógico, tinha gente da Uva, tinha gente que tinha o nível científico, tinha gente que tinha começado a faculdade na UFC, mas não tinha conseguido ficar, então eu achei que o negócio era muito misturado, então realmente eu fiquei inquieta e me cansou muito essa turma do Acaraú. E aqui eu vou colocar então, nós temos que refletir sobre a concepção de homem, de Educação e de sociedade. Por que eles chegaram tão assim na faculdade? São desorganizados em termos de pessoal. Só falavam muito alto, então a gente tem que ver que eles estavam em processo, que a gente cresce até a nossa vida final, então a gente tem que ver que o homem é sujeito de um processo de construção pessoal e social. Então dali eu tinha que fazê-los refletir, tinha primeiro que valorizá-los, saber por que eles estavam ali? Quem eram eles? Entendeu, então aí, hoje eu entendo que na educação precisa muito da gente trabalhar o *Ser Pessoal*, depois que eu fiz um curso de inteligência emocional, eu sinto que a gente tem que trabalhar primeiro a gente, pra depois trabalhar o conteúdo.

A SENHORA FALA, PRIMEIRO O AFETIVO PARA DEPOIS O COGNITIVO?

Pois é, o *Ser Pessoa*. A questão da autoconsciência deles, pois eles têm consciência, mas não trabalham com ela. Por que eles estavam ali? Qual era a responsabilidade deles? Mas assumirem também. Em tão nesse processo a gente tem que saber que o homem é capaz de melhorar, de transformar a realidade dele, então foi dentro desse conceito que eu me propus a melhorar aquelas pessoas, através do que eu ia repassar e através do processo de avaliação.

ANALISAR ESSA FALA COM RELAÇÃO À DIMENSÃO AFETIVA DA AVALIAÇÃO. COM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, A SENHORA TEM UMA TENDENCIA? QUANDO A SENHORA TRABALHOU ESSA DISCIPLINA A SENHORA FOCOU EM ALGUMA TENDENCIA OU ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO? A SENHORA FALOU DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, DA FORMATIVA, QUERIA QUE A SENHORA COLOCASSE ISSO, QUAL FOI REALMENTE A CONCEPÇÃO QUE A SENHORA TRABALHOU, DENTRO DE QUE PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO?

Primeiramente quando eu sentir, quando eu fui entender quem eram eles, eu estava dentro da humanizadora, eu estava querendo entendê-los por que assim, então a tendência aí é a humanizadora. Quando eu trabalhava a reflexão e u estava na reflexiva e acompanhando o processo de crescimento deles eu estava na formativa, a tendência era esta. A gente tem que ver também que dentro da Teoria Crítica da Educação a prática tem que ser crítica, questionadora, mas situá-los também que eles são serem dentro de um grupo que são políticos, que lês tem decidirem alguma coisa, por que na hora da gente decidir alguma ninguém realmente sabe decidir, eles são seres que convivem nesse contexto sócio, político e econômico e precisam entender dentro dessa área, dessa dimensão. Então eu fui vendo que assim eu poderia melhorar todo aquele grupo e melhorou não vou dizer que melhorou! Por que não dava tempo melhorar tudo, mas pelo menos deles saberem ouvir a aula e participarem eles melhoraram, por que a reflexão foi muito séria, então eu trabalhei dentro dessa perspectiva de melhorar eles como seres humanos, como professores, como seres que participam de um processo social e político que realmente é a escola. Então eu trabalhei nessa dimensão, dimensões humana, reflexiva, humanizadora e a formativa.

OBSERVAR NA ANÁLISE DOS DADOS A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO.

Então a Educação é um processo multidimensional, é uma visão articulada da dimensão humana, da dimensão técnica e da dimensão político-social, se ele estavam, eu tinha que passar para eles, inclusive o livro focaliza a visão e o saber pluridimensional que quer dizer várias dimensões, ele tem que entender o que é trabalhar os alunos deles na dimensão humana, o que é trabalhar na dimensão técnica, saber fazer um planejamento, saber fazer uma dinâmica, um processo de avaliação, a técnica que é o *Saber-fazer*, e a dimensão política que

é saber tomar uma decisão na escola, na hora que ele precisa na classe resolver um problema, tudo isso foi visto.

4.2.1 Com relação aos livros:

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação Institucional da Escola. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 108p.

Esses livros foram relacionados no projeto pedagógico do programa, como foram usados? Como apoio teórico para o professor ou no decurso da disciplina como material didático?

No antes eu peguei poucos dias antes pra trabalhar, eu li assim por cima, mas como eu já trabalhava e tinha assistindo muito a Estrela (autora do livro) nas palestras do estado (rede de ensino pública do estado do Ceará) por eu era do tele ensino e lê deu para nós a proposta do tele ensino, como supervisora do tele ensino, aí eu tinha um embasamento da própria Estrela, da teoria, da proposta dela. No durante era recomendado que a gente sempre procurasse questionar, sempre colocasse uma questão pra realmente fazer uma predição com eles, saber o que lês sabiam do tema, sempre nessa perspectiva, saber o que eles traziam, o que lês conheciam de avaliação, quando eu colocava o que é avaliação da aprendizagem? E o que é avaliação institucional? Eu queria saber se realmente na escola deles existia, se eles estavam ligados a isso, como era o critério que ele avaliava, que a gente via que avaliava mais o conteúdo, não tem paciência ou eles não sabiam avaliar o lado da participação, do desempenho do aluno. Dentro da instituição, institucional, a instituição não parava para avaliar.

Inclusive na prova elas escreveram que a partir desse curso elas agora sabiam distinguir o que avaliação da aprendizagem da avaliação institucional e partiriam para melhorar a escola delas. Durante a disciplina só trabalhei mais com ele (o livro adotado), só deu tempo trabalhar mais com ele pó que 30 h/a, não dava trabalhar com outro texto a não ser um texto de motivação (...) ou texto de mensagem de vida para trabalhar mais o lado pessoal deles (...). Então a avaliação que nós trabalhamos, o processo de avaliação diante dessa concepção educativa de ver o homem no seu processo social, político e econômico.

LENDO:

É considerado um processo devido o desenvolvimento do homem da sua pluridimensionalidade, quer dizer, a dimensão humana, o saber-fazer deles que é a técnica, a política, a social, deve ser centrada nessa idéia de valorização do homem, estou falando do aluno. Avaliação na perspectiva humanizadora, quer dizer, o homem e o seu processo de

formação deverá ser o centro do processo avaliativo que eu fazia na sala era mais a questão de refletir com eles que era eles dentro da função de ser professor. Vendo o aluno também, qual era o procedimento que eles poderiam fazer na relação da avaliação. Por que quando no livro, tem aí dizendo, dizendo dentro da escola tradicional qual era a avaliação, dentro da parte técnica, tecnicismo e tem a parte também da Educação Crítica-Social, Libertadora, então ele (o livro) focaliza muito bem, e aí a gente fazia um processo de reflexão nesse aspecto de como eles poderiam fazer melhor.

LENDO: Dentro da perspectiva Reflexiva entendo a avaliação como um pensar e repensar a prática revisão de um consenso constante, da auto avaliação e formação de uma cultura avaliativa e dentro da perspectiva Construtivista também. O trabalho de sala de aula como desenvolver? Por que eu expliquei alguma coisa pra poder explicar agora. Como desenvolver uma sistemática que oportunize ao professor-aluno a entender a proposta a prática de avaliação numa perspectiva humanizadora, reflexiva e construtivista em sala de aula. O trabalho de sala de aula partia sempre de uma pergunta reflexiva com intuito de proporcionar a compreensão dos professores-aluno sobre a questão em foco dando oportunidade de fazer uma análise crítica da mesma. A metodologia aplicada também procurou atender o ritmo dos professores-aluno procurando valorizar as experiências que eles traziam que lês entendiam, opiniões, depoimentos com relação aos temas proporcionando a reflexão e a construção dos conhecimentos dos alunos. Agora a gente sabe que uma turma de 49 alunos nem todos dar para participar ao mesmo instante, às vezes uns falavam mais aqueles que gostam mais de falar, a gente tem que ter o cuidado de fazer aqueles mais calados. Quer dizer esta certo talvez não tenha melhorado tanto pra todo mundo, mais melhorou bastante uns 70 % o nível de compreensão daquele povo. Então a metodologia facilitou mais o desenvolvimento dentro da concepção da avaliação.

4.2.2 Com relação à carga horária:

4.2.3 Como funcionava a divisão da carga horária? (30h/a + 15h/a)

Simplesmente ficou a distância 15 h/a, dessas só davam tempo mesmo fazer uma visita a uma escola pra ver como era ou então fazer uma leitura extra em termos mesmo do livro quando não dava tempo suficiente, uma leitura complementar, eu acredito que eu levei uns textos extras para eles lerem, às 15h/a foram preenchidas mais nesse aspecto. Na disciplina Estrutura e funcionamento do ensino eu passo uma visita a uma escola em termos de educação infantil, mas na disciplina Política, planejamento e Avaliação Educacional II eu não sei, não me lembro, não lembro.

E A FORMA DE TRABALHAR AS 15 H/A FOI DADA UMA ORIENTAÇÃO PRÉVIA?

Não. Você tem 15h/a, você vai trabalhar a distância. O que é trabalhar a distância? Você colocar em termos de leitura ou de alguma coisa quando eles retornam você faz apenas alguma reflexão do que foi realmente lido. Foi só isso, não dá pra fazer mais alguma coisa não. E outra coisa já incluía essas 15h/a, já tinha que mantê-las também, elas já entravam na hora das aulas, por que eu tinha que pelo menos ver o que eles tinham lido, fazer uma discussão dentro do assunto que a gente tinha passado, por que se você passar e depois não cobrar, assim ao menos refletir com eles o que foi feito, talvez depois nas outras eles nem liam mais, que dizer que você tem que ter a responsabilidade de fazer, por exemplo, o que você entendeu? Vamos ver o que vocês leram nas horas a distancia.

ESSE TRABALHO COM AS 15 H/A A DISTANCIA, A SENHORA FEZ ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO ENCONTRO DA DISCIPLINA? A SENHORA NÃO DEIXOU ESSAS 15H/A PARA O FINAL DA DISCIPLINA? POR ISSO QUE A SENHORA DISSE QUE COBROU?

Isso. Cobrei por que se a gente deixasse pra depois não tinha nada a ver. Por que tinha gente que às vezes passava um trabalho, eu não, eu passava um trabalho e eu cobrava depois no segundo encontro.

4.3 O professor-educador ao ministrar suas aulas e realizar as suas avaliação no curso magister estava ciente da proposta avaliativa do programa?

Eu estava ciente da proposta avaliativa da disciplina e não do programa eu não tinha participado, pois do curso não me foi apresentada pode até ter, mas eu não conheci.

Agora a proposta de avaliação era essa.

LENDO: Os participantes serão avaliados de acordo com as normas estabelecidas pela UECE para os cursos dessa natureza.

O que eu faço, é costume meu, eu sempre que vou ensinar eu abordar o lado da participação dos alunos que realmente refletem muito, que questionam, esse lado da discussão, então eu sempre faço uma coluna do desempenho dos alunos, que o desempenho pra mim é todo esse lado da participação, dos questionamentos, do envolvimento dele nos trabalhos, até trabalho de equipe eu não dou assim trabalho de equipe, eu dou uma nota, ele não participou da equipe? Como ele foi na equipe? Então eu dou uma nota do desempenho dele. Então em todos os trabalhos, *vixe, mas a senhora é diferente! Tem que dar uma nota da equipe.* Não eu não dou a nota da equipe, depois você vai ter uma nota de desempenho, então eu vou ver como você foi na equipe. Por que tem aluno que realmente vai pra equipe mais não fez nada. Dava nota pelo desempenho individual, podia até dar nota pra equipe, mas às vezes tinha que ver também como era na equipe. Então essa era a nota de desempenho e vendo todo o

crescimento, por que às vezes um aluno no início não participava, mas depois participou então eu vi que ele cresceu.

COMO ERA A SUA PRÁTICA AVALIATIVA, A SENHORA AVALIAVA DURANTE OU SÓ DEPOIS?

Não durante, sempre no dia eu sabia quem é que estava realmente melhorando que tinha a frequência, a participação das equipes.

A SENHORA TINHA COMO CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A FREQUENCIA, A PARTICIPAÇÃO NA EQUIPE, A ASSIDUALIDADE, A REFLEXÃO, A PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES?

Tudo, todinho. Está aqui na proposta de avaliação a disciplina ressalta-se o seguinte. *É importante considerar processo de desenvolvimento de cada professor-aluno ao longo da disciplina mediante:*

1. *O envolvimento das leituras e discussões em sala de aula;*
2. *Compreensão dos conteúdos temáticos abordados;*
3. *A pontualidade e assiduidade nas aulas;*
4. *O desempenho dos alunos no aspecto individual, grupal, responsabilidade e relacionamento em trabalhos grupais;*
5. *E a atividade avaliativa do conteúdo.*

ENTÃO ESSES CRITÉRIOS QUE A SENHORA CITOU, SÃO CRITÉRIOS QUE ESTÃO NO PROGRAMA DO MAGISTER?

Não, isso são critérios mais que estava dentro do programa da disciplina. Os critérios, não sei se é o correto, só sei que dentro das possibilidades do que a gente pode avaliar nessas turmas com uma disciplina de tantas horas, deixa muito a desejar ainda por que às vezes é muito corrido e realmente a gente não conhece logo todo mundo, 30 h/a pra eu conhecer 49 alunos realmente era difícil, eu ia lá sexta e sábado dava 15 h/a depois dava outras 15 h/a é aí? É muito difícil à gente coloca essa concepção de avaliação por que a gente respeita o aluno tenta conhecer a realidade deles, mas não é uma coisa que a gente se aprofunde não, você sabe disso. Não vou dizer que a gente faz bem, bem feito mesmo por que não dá o tempo não é suficiente, logo que no primeiro dia eu fui ver mais essa questão do aspecto pessoal deles.

FORAM OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO QUE A SENHORA SEGUIU?

Foram, e eu acredito que a UECE também segue.

4.4 Que conteúdos e práticas foram trabalhados na *disciplina de política, planejamento e avaliação educacionais I?*

Está aqui no programa, não sei se esse você tem? É? Não. Então eu vou lhe dar este aqui.

OBSERVAÇÃO 1 : A PROFESSORA NOS FORNECEU ALGUNS DOCUMENTOS DO PROGRAMA MAGISTER, ENTRE ELES:

1. UMA AGENDA DE TRABALHO CONTENDO OS CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS NA DISCIPLINA;
2. UM DOCUMENTO COMO A EMENTA, OS OBJETIVOS ETC;
3. UM RELATORIO FINAL CONTENDO O PERFIL DO PROFESSOR-ALUNO DO PROGRAMA.

Aqui tem a mesma ementa, aqui temos objetivos tanto de uma como de outra, da avaliação todinha.

OBSERVAÇÃO 2: A PROFESSORA LER A AGENDA DE TRABALHO NA PARTE REFERENTE AO SEGUNDO MOMENTO DA DISCIPLINA POLÍTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PARTE DA PERGUNTA-REFLEXIVA, OS OBJETIVOS E O ENCAMINHAMENTO.

Quer dizer, que você focaliza mais essa parte mais ampla da avaliação institucional do que mesmo da avaliação da aprendizagem. Quer dizer que em termos de subsídios para o professor mesmo da avaliação da aprendizagem não foi muito não.

E A SENHORA SEGUIU ESSE PROGRAMA?

Eu segui isso, eu segui sabe, primeiro por que a lei (Nova LDB) ta cobrando muito essa visão ampla da escola tinha o PPE que eles estavam tomando conhecimento, então avaliação dentro do processo do PPE é importantíssima, eu tive que dá tudo, eu não podia saí só pra aprendizagem, por que aí eu também ia perder por que o enfoque da lei era importante eles saberem, por que estava sendo implantando o PPE e o PPP e aí eu tinha que dá o todo. Só que eu acho, por exemplo, também eles colocam os programas atuais da avaliação do sistema de educação, colocam as estatísticas, analisam, eles focaram como se deve trabalhar a escola em termos de avaliação institucional, como elaborar um questionário, isso aí dá mais ênfase a avaliação institucional do que mesmo só o enfoque da avaliação da aprendizagem. Eu recebi esse documento da coordenação, da coordenadora Helena Maria de Sousa Ferreira na época. Isso aqui é um plano de trabalho colocando o lado metodologia, colocando a pergunta-reflexiva sempre começando com ela, o objetivo e o encaminhamento que seria o como fazer, o ato pedagógico do tema que eu poderia fazer.

A PROFESSORA FOI PERGUNTA A RESPEITO DA DIVISÃO DA DISCIPLINA PPOLÍTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I E II.

O primeiro momento é a disciplina política, planejamento e avaliação educacional I que discuti a política e o planejamento educacional e o segundo momento é a disciplina política,

planejamento e avaliação educacional II que discute a avaliação institucional. Então o segundo momento é a avaliação educacional.

4.5 Que espaços de discussão sobre a avaliação da aprendizagem foram disponibilizados aos professores formadores, inclusive no processo de elaboração do projeto do programa e no transcorrer deste?

Isso aqui (a professora se refere à agenda de trabalho) já recebeu do grupo de coordenadores do Magister.

ENTÃO A SENHORA NÃO PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA AVALIATIVA DO MAGISTER?

Não. Eu chegava lá tinha uma mesa com alguns professores, acredito que era discutindo isso. E depois a coordenadora nos chamou para entregar e depois nos chamava pra saber como foi ou às vezes nos ligava, então foi isso. A gente sempre dizia. Tinha essa agenda que orientava, que orientava muito.

ESSAS DATAS FORAM NO PERÍODO QUE A SENHORA LECIONOU A DISCIPLINA?

Foi em Acaraú.

A SENHORA FOI COERENTE COM A PROPOSTA DO PROGRAMA?

Fui coerente, por acho que já que eu estava trabalhando com uma proposta eu tinha que seguir, não que eu seja obediente, mas aqui a acolá a gente saí um pouco, tinha liberdade de fazer a nossa, o nosso desenvolvimento lá, o conteúdo era observado, era seguido, agora a gente podia mudar a metodologia, dependente de como abordar, seguir realmente.

COM RELAÇÃO A ESPAÇOS DE DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, A SENHORA PARTICIPOU DE ESPAÇOS DE DISCUSSÃO NO DECORRER DO PROGRAMA, REUNIÕES QUE TENHAM DISCUTINDO SOBRE A AVALIAÇÃO?

Não. Nenhuma.

ENTREVISTA IV

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

4.6 Nome completo:

Sinara Sant'Anna Celistre

4.7 Sexo:

Feminino

4.8 Qual a sua formação de graduação/licenciatura plena?

- Pedagogia

4.9 Qual a sua formação complementar (pós-graduação)

- Mestrado em Educação Brasileira e Especialização em Alfabetização.

4.10 Quanto tempo atua no magistério

- 18 anos

4.11 Quanto tempo trabalha com formação de professores

- 12 anos

5 – ENTREVISTA

5.1 Qual ou quais os significados da avaliação da aprendizagem para o senhor (a)

A avaliação da aprendizagem faz parte da essência do processo ensino-aprendizagem, pois perpassa todos os momentos dessa trajetória. Através dessa avaliação é possível perceber os avanços e necessidades dos alunos, bem como da prática docente, para, assim, se buscar novas estratégias e construir novos caminhos que possibilitem a efetivação da aprendizagem e, por consequência, a eficácia do ensino.

5.2 Que fundamentos teóricos da avaliação orientaram a sua atuação docente durante a disciplina política, planejamento e avaliação educacional.

- A avaliação na perspectiva emancipatória, voltada para o aprimoramento da prática educativa; não como mero instrumento de classificação e exclusão. Uma avaliação fundamentada pelos princípios da Pedagogia Progressista.

5.2.1 Com relação aos livros:

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação Institucional da Escola*. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 108p.

Esses livros foram relacionados no projeto pedagógico do programa, como foram usados? Como apoio teórico para o professor ou no decurso da disciplina como material didático?

- Esses livros foram utilizados como impulsionadores de reflexões sobre esses temas. Serviram, sim, de apoio e recurso para alunos e professores, mas, principalmente como suscitadores de novos questionamentos e novas leituras, mais aprofundadas, sobre cada tema trabalhado no curto espaço de tempo em sala de aula.

5.2.2 Com relação à carga horária:

5.2.3 Como funcionava a divisão da carga horária? (30h/a + 15h/a)

- Esse tempo era dividido em aulas presenciais e atividades práticas realizadas pelo aluno (pesquisas, aulas de campo, prática de ensino), registradas em relatórios.

5.3 O professor-educador ao ministrar suas aulas e realizar as suas avaliação no curso

Magister estava ciente da proposta avaliativa do programa?

- Cada equipe de professores, conforme sua área de atuação, era acompanhada por um coordenador pedagógico, que tinha a função de orientar e acompanhar seu trabalho. Assim, a Proposta Pedagógica do Programa não era apenas apresentada ao professor que ingressasse no Magister, mas também construída conjuntamente a cada nova fase do processo.

5.4 Que conteúdos e práticas foram trabalhados na *disciplina de política, planejamento e avaliação educacionais*.

- A grande preocupação dessa disciplina era proporcionar meios teórico-práticos para que os alunos percebessem a estreita vinculação entre sua prática docente cotidiana e as atuais políticas educacionais, bem como a necessidade de assumir-se como profissional envolvido em um contexto mais amplo, que extrapola os limites da sala de aula, um sujeito capaz de refletir e participar ativamente na construção de uma educação de qualidade.

5.5 Que espaços de discussão sobre a avaliação da aprendizagem foram disponibilizados aos professores formadores, inclusive no processo de elaboração do projeto do programa e no transcorrer deste?

- Infelizmente, pela falta de tempo, esses espaços se restringiam aos momentos de planejamento e orientação pedagógica, realizado mensalmente.

ENTREVISTA V

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

5.6 Nome completo

Roberto Sergio Barbosa dos Santos

5.7 Sexo

Masculino

5.8 Qual a sua formação de graduação/licenciatura plena

Pedagogia

5.9 Qual a sua formação complementar (pós-graduação)

Especialização em administração escolar (não concluído) e está cursando especialização em projeto educacional

5.10 Quanto tempo atua no magistério

20 anos

5.11 Quanto tempo trabalha com formação de professores

Oito a nove anos começou na época do Proinfro na área de informática educativa, na área de planejamento a partir de 1999 quando entrei na Rede de ensino municipal de Fortaleza e no Magister desde 2000-2001, tinha feito uma entrevista com Helena Maria com o grupo do Nacad da Uece e fui selecionado só que demorei a ser chamada por que só tinha a graduação. Eu fiz uma entrevista e uma prova escrita e algum tempo depois fui chamado pela coordenadora Helena Maria.

OBSERVAÇÃO:

O professor mencionou que lecionou a disciplina Política, planejamento e Avaliação Educacional I e II entre quatro ou cinco vezes cada uma, nos municípios de Pedra Branca, Baturité, Senador Pompeu geralmente ficou com as turmas de Ciências Humanas (História e Geografia).

6 – ENTREVISTA

6.1 Qual ou quais os significados da avaliação da aprendizagem para o senhor (a).

Hoje eu estou trabalhando na Secretaria de Educação do município de Fortaleza na área de acompanhamento de projetos educacionais e eu sinto muito a falta da avaliação não só a avaliação da aprendizagem mas da avaliação sistêmica, a avaliação da políticas públicas, as vezes você parece está frente a um elefante branco onde você ver implementações,

implementações e você não consegue mensurar o que essas ações estão mudando na realidade da escola, na realidade do aluno, na realidade do professor, na realidade do núcleo gestor (...) Me angustia muito essa questão de ver os indicadores, de ver a realidade da escola, de ver a realidade do professor e que a gente não consegue perceber, a gente fica sempre procurando fazer o melhor possível, mas não consegue mensurar se esse melhor possível foi atingido. Eu também sou técnico em Maracanau e trabalho recentemente desde novembro do ano passado de 2005 e agente começou fazer uma avaliação no final do ano por que lá o trabalho de supervisão é diferente do estado e do município de Fortaleza, a gente tem um trabalho mais de corpo a corpo, todo supervisor pelo menos uma vez por semana e a gente acompanha o supervisor, acompanha o projeto político pedagógico, a gente tá mais perto, a gente foi fazer uma avaliação em cima de que? Em cima de que indicadores? De que paradigma? O que o ppp da escola tá pedindo? E não se tinha como aqui também não tem, a professora Estela que foi professora da Faced da UFC resignificou os ppp das escolas do município, mas assim efetivamente o que agente tá fazendo aqui na secretaria pelo menos o nosso setor a gente não consegue visualizar o que muda?, o que dinamiza? Que paradigmas estão sendo construídos? Quais são os paradigmas foram deixados para trás? A gente não consegue mensurar isso. Então na minha concepção de avaliação educacional ela parte de uma vontade política, de quem tá no sistema pra você poder mensurar e poder quantificar e qualificar o serviço que o setor público oferece a sua clientela. O que a sociedade que a gente está aqui hoje, que a gente tá inserida necessita do sistema de ensino, aquela mesma história do ppp que individuo nos queremos pra que sociedade?(...) Eu sinto muito a falta de uma cultura avaliativa (...).

6.2 Que fundamentos teóricos da avaliação orientaram a sua atuação docente durante a disciplina política, planejamento e avaliação educacional.

Essa questão da avaliação está muito ligada à postura do professor em sala de aula, como o professor consegue ver o processo educacional, o processo de ensino e aprendizagem, nessa disciplina avaliação institucional, ele ver muito a questão da escola, a avaliação da escola e para se fazer a avaliação da escola não se pode deixar de visitar o ppp da escola, o grande problema o que o ppp é instrumento que o pessoal não sabe as vezes o que é, e que existe dentro da escola, o professor faz o planejamento por que tem que fazer, por que eles tem que ir pra sala de aula com algum norte, mas ele não consegue visitar o ppp por que muitas vezes a própria direção não abre esse espaço, não existe uma discussão na congregação dos professores de qual é a meta para o final do ano? Qual é a meta para o final do semestre? E nessa disciplina eu tentei resgatar a postura do professor perante o processo de ensino e

aprendizagem, qual é o foco? É o aluno e saber o que ele aprende e como ele aprende, então a minha primeira preocupação foi deles perceberem um pouquinho da epistemologia do conhecimento, como é que produz o conhecimento, como é a história da epistemologia do conhecimento, mas não tem nada a ver com a disciplina que é avaliação educacional, avaliação institucional? Tem, por que se você não conseguiu perceber a escola como produtora de conhecimento, como é que você vai conseguir produzir conhecimento, como você vai produzir aprendizagem, como você vai conseguir ensinar e o mais grave conseguir perceber que você resignificou a visão de mundo do seu aluno, mas o que tem haver com a avaliação institucional? Por que a cultura da avaliação educacional não existe, a cultura da avaliação institucional muito menos, o estado teve um projeto de avaliação institucional que foi por adesão num momento e depois foi tentando universalizar isso foi na década de noventa, mas assim eficazmente eu tive andando nos crede no ano passado dando capacitação e não vi muita diferença dos locais que não tem a avaliação institucional, as informações são as mesmas, os direcionamentos são os mesmos, e as práticas são as mesmas, então a minha intenção foi de pegar como é que o conhecimento é apresentado dentro da escola? E assim o que esse conhecimento vai influenciar os pressupostos das bases que está constituindo aquela escola especificamente, aquela escola lá em Senador Pompeu, num outro momento na, eu estive em três municípios Senador Pompeu, Pedra Branca e Baturité. Então assim, eu começava a pegar da realidade do município, como é seu município? Por que se eles não conseguem perceber a escola, aí é um problema sério por que às vezes muito está ajudando a reproduzi o capital que está aí, a gente reproduz a sociedade que está aí, a sociedade hoje brasileira é mundial é capitalista. Então eu busquei pegar como o município deles está, por que são professores de várias cidades e de tentar fazer com que eles percebam como essa avaliação da escola vai influenciar na prática deles dentro de sala de aula, vai influenciar a postura deles, aí a gente entra naqueles fundamentos estéticos, éticos e estéticos do profissional da educação, qual a minha postura como professor?

COM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? POR QUE JÁ PERCEBEMOS QUE ESSA DISCIPLINA DEU MAIS ENFOQUE A AVALIAÇÃO ISNTITUCIONAL, MAS QUANTO O SENHOR TRABALHOU, NA SUA EXPERIENCIA HOVE ESPAÇO PARA ESSA DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Pouquíssimo, pouquíssimo até por que o curso é muito rápido, você não tem a chance de está ali, de ter um dia com o aluno e na outra semana ter outro dia de ele poder ir para a escola, deles poder perceber os momentos, ele está ali com você e termina a disciplina, então você não tem um feedback.

ENTÃO PREDOMINOU DURANTE O TRANSCORRER DA DISCIPLINA A DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?

Isso, da avaliação institucional, até pro que não se tem o tempo, não se tem às condições de pegar as teorias da aprendizagem, pegar Vigosthy, pegar Walon, pegar Ana Teberosk pegar todo esse pessoal que trabalha, pegar Jussara Hoffman, pegar o próprio o Brendan MacDonald e visitar o processo de ensino e aprendizagem, então foi só em cima do planejamento da secretária, como esse planejamento entra na escola e como a escola se percebe como instituição que produz conhecimento.

O SENHOR RECEBEU A AGENDA DE TRABALHO DA DISCIPLINA POLÍTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I E II?

Deram-me, mas disseram que quando a gente vai pra lá a gente podia refazer algumas ações que estão aqui, até por que não se percebeu o momento dos professores que estavam em formação e a situação dos locais de formação, o acesso à escola, é o motorista que mandar na aula da gente, ele quer fazer do jeito dele, o professor, às vezes o próprio município colocar duas atividades no mesmo tempo, ele tem que está em sala de aula e tem que está fora, então aqui eram uma proposta que deram para a gente e dependendo da situação da turma ou você seguiria ou você poderia fazer algumas atividades que poderiam ter os mesmos encaminhamentos.

NO SEU CASO, O QUE O SENHOR TRABALHOU? SEGUIU A AGENDA OU ADEQUOU A REALIDADE?

Eu consegui na verdade atende isso aqui, três vezes das cinco vezes que trabalhei a disciplina, uns 60 ou 70 % eu segui isso aqui, por que a adversidade do primeiro momento, no primeiro momento eu não tive esse material (o livro base) isso aqui foi na 2 ou 3 vez que fui dar a disciplina, a diversidade é muito grande e a disciplina tem um norte que está no programa da disciplina, tinha uma ementa, tinha todo um, tinha os objetivos todas essas questões que são colocadas aqui (programa da disciplina) pelo pessoal do Nead e que a realidade estava tão antagônica que muitas vezes os professores não acabam atingindo esses objetivos, o outro motivo que me chamaram para dar a disciplina avaliação institucional, foi por que na proposta que me foi dada eu consegui atingir 80 % do que estava lá (agenda de trabalho) e fiz tentei reverte os 20% com trabalhos a distancia que eles mandariam depois lá para a coordenação, exatamente por conta dessas adversidades, dos deslocamento, da permanência dos professores lá, até mesmo do tempo do professor de poder se afeiçoar com o conteúdo, por que assim quem está em sala de aula se preocupa só com a regência geralmente não tem essa percepção da instituição escola enquanto, na perspectiva da avaliação institucional, então eu acho mais

complicado trabalhar avaliação institucional do que trabalhar por exemplo, uma disciplina eminentemente pedagógica, trabalhar a psicologia do desenvolvimento, trabalhar as teorias da aprendizagem, os professores se abrem mais, até eu brincava muito dizendo que essa disciplina é tão chata quanto o professor, por que tinha exigências, do objetivo da disciplina, da carga horária, dos conteúdos como toda disciplina tem, mas geralmente os professores se vêm motivados pra ler, até por que vêm da cultura da não leitura, da não escrita, da não discussão e muita gente quer discutir no *achismo* sem base teórica, o que a Estrela (autora do livro) coloca aqui, que coloca a necessidade da avaliação Institucional que não está desvinculada a avaliação da aprendizagem, então assim o que foi colocado na disciplina eu acredito que entre 60 a 80 % das turmas eu consegui seguir esse planejamento que foi dado pra gente.

6.2.1 Com relação aos livros:

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Política e Planejamento Educacional. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 138p.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação Institucional da Escola. Coleção Magister, Demócrito Rocha, Fortaleza: 2001. 108p.

Esses livros foram relacionados no projeto pedagógico do programa, como foram usados? Como apoio teórico para o professor ou no decurso da disciplina como material didático? Eu levei alguns textos complementares por que quando a Sofia Lerche coloca a questão dos indicadores eu acho que ela foi um pouquinho infeliz quanto ela fala da avaliação onde houve um desenvolvimento só na era Tasso Jereissati gente saber que tem as condições que aconteceram, as condições da educação, de toda uma estrutura e que eu queria uma outra leitura numa outra perspectiva, se você ver só num foco só eu meio arriscado por que você não consegue visitar uma outra visão, uma outra perspectiva eu usei o livro da Sofia e da Gláucia achei muito bom, muito interessante por que eles foram feitos direcionados para os professores, pra prática deles, mas em dois momentos nesse livro eu usei um outro texto pra dar suporte melhor para os alunos, um contra-ponto. Até por que o material que está aqui, eu acho de excelente qualidade e que poderia ser usado numa especialização como norte não como um livro básico não ele é muito interessante tem informações preciosas que você tem que dissecar que você tem que visitar outros momentos outras visões, ver outros contra-ponto por que se você for só na visão das meninas é interessante, mas eu necessidade de fazer esse contra-ponto por que a realidade da escola principalmente no interior do estado é outra, a realidade do sistema ou das prefeituras ou das secretárias é outra, então assim o acesso a leitura, o acesso a informação é muito pouca, então eu tive o cuidado de mostrar o que a

disciplina tava querendo realmente, mostrar o foco do que elas (autoras) estão discutindo, de mostrar, de questionar o que as duas estão colocando aqui, mas também de ver a realidade deles, nisso que eu achei mais difícil e eu peguei algumas para fazer a ponte algumas coisas que estavam mais no cotidiano deles.

COM RELAÇÃO A LIVRO DA ESTRELA – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – ESSA PRÁTICA TAMBÉM FOI USADA, O USO DE TEXTOS COMPLEMENTARES?

Eu peguei texto que ela tinha produzido antes e dei uma revisitada e peguei alguns questionamentos em cima do que ela tinha colocado por que a Estrela ela tem o dom do discurso que é prazeroso demais, as meninas (Sofia e Gláucia) são mais tensas, mas a Estrela é muito objetiva, muito clara, é muito didática e ela trabalha muito com o ppp foi mais fácil trabalhar com a avaliação institucional, por que a Estrela expõe a avaliação institucional como um processo não como finalidade, ela levanta essa questão de avaliar no começo, de ver como está a situação da escola, de ver no meio do percurso, eu até discordo dessa que ela não coloca é uma definição delas das professoras, da culminância eu discordo muito dessa história de culminância do termo culminância, ela discute todos os momentos da escola e alerta que essa discussão tem que continuar que não só aquele momento, da participação da comunidade, da participação dos pais, dos alunos e dos professores que são os grandes agentes no discurso dela, então achei super interessante (...)

6.2.2 Com relação à carga horária:

6.2.3 Como funcionava a divisão da carga horária? (30h/a + 15h/a)

Na verdade às 15h/a era para agente fazer esse trabalho a distancia, a grande dificuldade aí eu me sente um pouco sem conforto por que eu não consegui dar um feedback pós as 15h/a e outra dificuldade que eu tive foi nas observações do que eles escreveram mas de poder pegar o material deles, de poder conversar, de poder discutir, de poder refazer, de poder consolidar, de poder socializar os anseios do vez que a gente colocava as questões sempre vinha *ah! Mais isso acontece lá, mas isso não acontece, isso acontece desse jeito*, alguém tem uma solução pra uma outra questão e *então eu achei interessante assim, não lá na minha escola a gente ver diferente por que o diretor tem outra postura e tal* e eu me sentia um pouco sem poder dar esse feedback, então assim agente tinha 30 h/a durante uma semana e sempre eu fazer uma percepção do que é o hoje? Do que é agora pra eles? Como eles vêm a escola, no meio da disciplina 15h/a e pergunto pra eles e agora o que tem de antes e o que tem agora? E no final eu coloco um desafio pra eles (...) então eu faço essa três questões e coloco em exercício pra eles de fazer uma proposta de avaliação pra escola deles e como é que eles enquanto agente construtor de uma proposta poderia trabalhar com o ppp da escola, então o trabalho é muito

educativo alguns professores colocam algumas questões que são fechadas, não permitem o aluno se posicionar, o aluno interagir com o conteúdo, interagir com o conhecimento e então eu acho que a interação é você poder ler e poder se modificar a estória do devir é você ler e poder introjectar aquela leitura e se perceber na realidade e aí que eu sinto aquela angustia por que eu não consegui perceber lá e ter o feedback (...). Mas um feedback mesmo onde eu pudesse, *olha vamos pegar aquele material vamos fazer uma análise situacional do que você colocou*, não consegui.

6.3 O professor-educador ao ministrar suas aulas e realizar as suas avaliações no curso Magister estava ciente da proposta avaliativa do programa?

Tava, eu tive conversando com a Helena Maria e tive chance junto com Noélia e com Verbênia de aprofundar algumas questões, essa questão a distancia, das 15h/a distancia pra mim não tava bem clara naquele momento, então eu tive sorte de pegar a verbênia que tem um conhecimento muito grande dessa questão de avaliação, a Noélia que tem esse conhecimento da realidade dos municípios, elas me deram suporte de como fazer a avaliação da turma e de como perceber os momentos por que eu tava dando aula na Uva só que no outro momento, é uma outra clientela, uma outra realidade, na Uva você tinha aluno que nunca pisou em sala de aula e tem muita gente que está ali só pra ter o título pra fazer concurso publico e ter curso superior e lá não o professor tava mobilizado por que ia ter uma ascensão funcional, ta tempo tendo uma qualificação em exercício e que tem a proposta da disciplina no seu dia-a-dia, então isso ajuda na hora de avaliar eles conseguem perceber e fazer essa ponte, pelo menos eu tentei fazer essa ponte entre o teórico e a prática.

6.4 Que conteúdos e práticas foram trabalhados na *disciplina de política, planejamento e avaliação educacionais*.

O grande problema que eu tive foi de fazer um tempo para professor ler, eu sei que fora da sala de aula ele não ler em casa por que quando ele chega vai viajar 20 ou 30 km pra ta de manhã bem cedo lá, eu trabalhei muito com foro de debate, coloquei muito a questão de fazer um fichamento, de se fazer uma leitura, de pegar os termos significativos daquela leitura e em cima disso ia fazendo os questionamentos dentro da realidade deles *na tua área como está?* A minha avaliação vai muito pela participação do aluno, de como ele interage com o que está sendo posto, e essa interação a gente consegue perceber quando ele vem com questionamentos que é da realidade dele e que tem uma ponte na teoria, quando a Estrela coloca o projeto de avaliação institucional que tem que ser construído pela comunidade, ai eu pego aqui a questão do conselho escolar, como está o conselho escolar? Por é um colegiado

que vai a priori alavancar a questão da avaliação por que lá estão os professores, lá estão os alunos, os pais, os servidores e o núcleo gestor. E muitos dos professores que estavam lá (na disciplina) não eram do conselho escolar (...) e no final da disciplina eu procurava perceber como é que eles estavam percebendo que as duas disciplinas poderiam mudar a prática deles, então tinha uma parte escrita no final e eu falava muito da prática deles na escola, que suporte as duas disciplinas iam dar para mudar a prática deles e não ter uma avaliação estagnada, uma avaliação só no final do processo e do planejamento, a avaliação vai depender do planejamento e vice-versa um vai ta alimentando o outro a todo momento e eles não conseguiam perceber isso, qual foi a ultima vezes o material do semestre anterior pra que vocês, *não mas já tudo pronto*, até o final do ano então era só fazer na verdade não era nem um planejamento era um cronograma de conteúdos e de avaliações que não tinha a preocupação de ver assim, nesse momento aqui os alunos estão aqui (...) então eu preocupava muito deles darem conta do conteúdo em sala de aula, alguns Tinham tempo então façam esses questionamentos quando eles não conseguiam trazer pra sala de aula no primeiro momento e ir trabalhando no dia aquele.

TODOS OS CONTEUDO QUE FORAM TRABALHANDO SÃO OS QUE ESTÃO NESSA PROPOSTA DO PLANO DE TRABALHO E NO LIVRO?

Nos municípios mais distantes, aqueles que não são sede é mais complicado trabalhar com os professores só tinha a noção do que era as Teorias da Educação, a questão tradicional, psicogênese, a questão do Wallon, eu peguei gente que nunca ouvir falar nem em Piaget, então ficou um pouco complicado trabalha com eles, então eu revisei algumas pessoas antes pra poder perceber, ele perceberem esses momentos pra não ser meramente conteúdo por conteúdo a minha preocupação é que lês pudessem fazer uma significação do que se estava dando na prática deles, o que era pegava mais próximo dele, o que estava na pele e não ficar parecendo uma abstração teórica, acho que uma das preocupações da academia é poder trazer o conhecimento para a prática (..) então a minha preocupação esse conteúdo, essa proposta fosse significativa na pratica deles.

6.5 Que espaços de discussão sobre a avaliação da aprendizagem foram disponibilizados aos professores formadores, inclusive no processo de elaboração do projeto do programa e no transcorrer deste?

Nessa proposta (agenda de trabalho) aqui, elas (coordenadoras) vieram pra gente no planejamento pra gente ver algumas modificações, a minha discussão quanto a proposta de avaliação eu confabulei muito com a Verbene e a Noélia, eu tinha mais tempo pra conversar, com a Helena Maria eu tive pouco tempo, mas tive algumas conversas sobre a proposta e

assim o que as meninas me abriram quanto a questão da avaliação da proposta do Magister foi que a finalidade da gente era muito mais um resgate social nesse primeiro momento por conta da formação dos professores e que agente não devia só se preocupar em repassar o conteúdo, não só o conteúdo, claro você tem que dar conta do conteúdo, mas tornar significativo o conteúdo, que você possa discutir, que você possa refazer algumas propostas que estão aí inclusive que o ponto de partida, como ponto de partida como vocês se vêem na questão do planejamento? Na questão da avaliação institucional? Como vêm em sala de aula esses momentos? De eu poder tá mudando, tá resignificando, tá refazendo a minha prática, apesar das conversas muito informais, as meninas são muito informais, são muito boas, eu aprendo muito com elas.

ESSAS CONVERSAS FORAM INDIVIDUAIS DO SENHOR COM ELAS OU FOI UMA REUNIÃO, UMA DISCUSSÃO EM GRUPO?

Do grupo eu nunca participei não, até por que as discussões da avaliação em grupo da Uece, ela é muito restrito aos professores do Magister que são da Uece, então eles discutiam no departamento, no Nacad, nos que éramos convidados que não tínhamos vínculo empregatício, a gente não participou de discussões ao nível de grupo.

NUNCA FOI CONVIDADO?

Não, mas eu sempre me preocupei muito com isso, então conversava muito com Noélia, com Verbena conversava muito com outros dos professores, com um professor de Quixadá, a gente conversava muito sobre essas questões, de como perceber o curso de como perceber a proposta do curso por que uma coisa é você dar a disciplina e sair e não ter o feedback, isso não acontece com eles (professores efetivos), agente não só deu disciplina, conversou sobre o planejamento da disciplina e você tem a autonomia de fazer o pedagógico, o processo de aprendizagem com os alunos, mas de poder avaliar no colegiado, poder avaliar o programa não, a gente não foi convidado. A gente sempre conversava isso aí como vai ser esses professores mais a frente, eles viam que tinha professores que tinham o pedagógico aquela estória ainda de ensinar a 6 e 7 e 8 série só com o pedagógico, tinha gente que ensinava o ensino médio por que não tinha professor, então como isso vai ser feito por que o Magister foi feito exatamente para dar suporte de 5 a 8 do ensino médio, como a discussão, eu discutia muito como, como é que os professores estão revisitando sua visão de ensino (...) alguns professores foram professores da educação infantil passaram pra 1ª a 4ª série e agora estavam formados pra 5ª a 8ª e para o ensino médio, assim como é que esse professor está refazendo, recodificando, resignificando as posturas deles? Alguns tiveram a chance de pegar um aluno lá na pré-escola e acompanhá-lo.

