

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR PARA AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MENEZES, Lídia de Azevedo de

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão e Docência na Educação Superior, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e professora/orientadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: lidia_educacao@yahoo.com.br

TROMPIERI FILHO, Nicolino

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado II. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixos Avaliação do Ensino-Aprendizagem e Avaliação Curricular. Orientador de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação (FACED/UFC). Email trompieri@hotmail.com

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). E-mail: deboraldyane@hotmail.com

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), linha de pesquisa Avaliação Educacional, Eixo Avaliação Ensino-Aprendizagem. Bolsista CNPq. Pesquisadora da qualidade do Ensino Médio com foco nos indicadores de avaliação em larga escala. Professora da rede estadual do Ceará com experiência em gestão. E-mail: dani_gurgel@yahoo.com.br

RESUMO

As reflexões acenadas são resultados de um recorte de tese que se defende acerca da formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica, demandando competências e habilidades previstas pela Legislação da Educação Superior e Ministério da Educação (MEC), nas avaliações em larga escala. Fundamentou-se teoricamente em autores como: Gatti e Barretto (2009), Gatti (2003), Perrenoud (1999), Anastasiou (2006), Depresbiteris e Tavares (2009), dentre outros, que abordam a legislação da Educação Superior e a formação de professores para avaliar. A pesquisa de natureza qualitativa, ancorada pela técnica e análise hermenêutico-dialética, ocorrerá em onze cursos de licenciatura da



Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, com uma amostra comparativa entre 1.308 licenciados e 4.185 licenciandos. Os resultados revelaram que se faz necessário atender não somente as orientações da Legislação da Educação Superior na proposta curricular prescritiva, mas considerar as orientações do Ministério da Educação (MEC), a fim de formar o professor reflexivo de sua prática pedagógica, na proposta reflexão, ação e reflexão, avaliando na perspectiva da avaliação formativa, com o compromisso político-social dos professores com a cidadania dos alunos que se encontram na educação básica, contribuindo com a qualidade da educação, ou seja, garantindo os direitos de aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Avaliação. Educação Básica.

ABSTRACT

The waved reflections are the result of a thesis cutout that stands on the initial training of teachers pre and post curricular reform to assess in basic education, demanding skills and abilities provided for by the Law of Higher Education and Ministry of Education (MEC), in evaluations on a large scale. It is theoretically grounded in authors such as Gatti and Barretto (2009), Gatti (2003), Perrenoud (1999), Anastasiou (2006), Depresbiteris and Távares (2009), among others, addressing the law of higher education and training teachers to evaluate. The qualitative research, anchored by technical and hermeneutic-dialectical analysis, occurred in eleven bachelor degree from the State University Valley Acaraú (UVA) in Sobral, Ceará, with a comparative sample of 1,308 graduates and 4,185 undergraduates. The results revealed that it is necessary to consider not only the guidelines of the Higher Education Legislation in prescriptive curriculum proposal, but consider the guidelines of the Ministry of Education (MEC) in order to form the reflective teacher of their teaching, reflection proposal action and reflection, assessing the perspective of formative assessment, with the political and social commitment of teachers to citizenship of students who are in basic education, contributing to the quality of education, ie, ensuring rights learning.

Keywords: Teacher Education. Evaluation. Basic Education.



1 Introdução

Este trabalho é um recorte da tese intitulada “Formação Inicial de Professores para Avaliar na Educação Básica: Pré e Pós Reforma Curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE)” vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Iniciou-se em 2011, em virtude das demandas na Legislação da Educação Superior para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, pois ocorreram movimentos de reformas curriculares nas universidades brasileiras, emergindo a relevância de pesquisa qualitativa na área, considerando-se neste cenário as avaliações em larga escala (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, SPAECE – SEDUC – CE), propostas pelo Ministério da Educação (MEC), com a função de aferir os resultados de aprendizagem.

A escolha dos cursos de licenciatura na universidade mencionada decorreu dos seguintes fatos: percepções como licencianda em Pedagogia da inexistente relação teoria e prática nas disciplinas do curso; coordenação pedagógica em escola pública, observando-se a resistência dos professores do Ensino Fundamental II, atualmente 6º ao 9º anos, na elaboração do planejamento, ou seja, prática pedagógica fragmentada, pré-reforma curricular, dos licenciados pela UVA, em Sobral, Ceará; coordenação da formação continuada na Gerência do Ensino Fundamental, na Secretaria da Educação de Sobral, Ceará, ouvindo-se depoimentos nas oficinas que obtiveram formação específica e poucas disciplinas pedagógicas; docente na referida universidade, constatando-se questionamentos dos licenciandos, acerca da utilidade dos estudos para a prática pedagógica como professores na educação básica.



Assim, as experiências acadêmicas e profissionais explícitas acima, aliadas às demandas para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, propostas pela Legislação da Educação Superior, devendo pautar-se na ação, reflexão e ação da prática docente, contribuíram para o delineamento do objeto de estudo.

2 Legislação da educação superior para a formação inicial nos cursos de licenciatura

Segundo Gatti e Barretto (2009), percebe-se no século XX, que a demanda pela formação de professores originou-se na Universidade, devido ao processo de industrialização no Brasil e à necessidade de qualificação dos trabalhadores. Surge, assim, o modelo de formação baseado no sistema 3 + 1, no qual os três primeiros anos com formação em bacharelado e, por último, formação voltada para a licenciatura, considerando-se a atuação profissional destes professores voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que em 1939, o curso de Pedagogia estruturava-se como as licenciaturas em áreas específicas, ou seja, formando-se bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais, regulamentados por lei, para lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Considerando a legislação brasileira a partir de 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no País encontravam-se nas leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações federal e estadual (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para a autora mencionada, com o objetivo do aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a Indicação n. 8/86, em meados dos anos 1980, que propunha a extinção dos



curso de licenciatura curta apenas nas grandes capitais do País, tendo em conta as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos. Eles só viram a ser extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no final dos anos 1990.

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores:

[...] tendo sido definido período de transição, **prazo de dez anos** (grifo nosso) para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes para cada curso passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Op. Cit. 42).

Dessa forma, o currículo pré-reforma estava baseado no clássico sistema 3+1 adotado nas licenciaturas das universidades brasileiras desde a década de 1930, com base no qual o aluno cursava um tronco comum (em três anos), geralmente voltado para o bacharelado e, ao final, eram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas (em um ano).

Em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores:

[...] Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis (*sic*) e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteado-



res desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem de um lado, a formação de competências necessárias a atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e aprendizagem e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção de conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução das situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 47).

As diretrizes também orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articulares nelas mencionados” (art.14). Os eixos articuladores para as matrizes são seis (art. 11): 1) o de diferentes âmbitos do conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas.

Assim, compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, criada pelo CNE em 2002, representa um marco na mudança de modelo de formação, pois se observa a implementação no projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura, porém no currículo em ação, não se concretiza. Prioriza-se ainda a formação específica, em detrimento da formação pedagógica, evidenciando-se a prevalência de um currículo tradicional estruturado ain-



da no sistema 3 + 1, do que as orientações propostas pós LDB 9394/96, bem como documentos oficiais e pesquisadores na área de formação de professores para a educação básica.

Conforme as políticas públicas para a formação inicial de professores, que as universidades encontram-se regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, base para a estruturação das diretrizes curriculares – que, entre outros aspectos, pretendem assegurar às instituições de ensino superior liberdade para atuar na composição da carga horária e integração dos currículos, na especificação das unidades de estudos a serem ministradas, no prolongamento ou redução da duração dos cursos de graduação.

[...] Dentro desse contexto legal, as instituições poderão usar maior autonomia na definição dos currículos de seus cursos, sendo chamadas a construir um processo pedagógico que atenda a dinâmica das demandas da sociedade e considerando a graduação como etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente. Têm ainda espaço para propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do estudante, diversificar a estruturação modular e ampliar a diversidade da organização dos cursos, visando a um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados (ANASTASIOU, 2006, p.6).

Denota-se, assim, desafios para a Educação Superior no modelo de formação inicial de professores demandados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, atribuindo-se às instituições autonomia na estruturação de seus currículos, observando-se na composição da carga horária flexibilidade de duração do curso, bem como diversificação curricular para aproveitamento dos conteúdos.

Ramos (2009) enfatiza a fragilidade na formação inicial de professores para avaliar no que tange a compreensão da con-



cepção da avaliação contínua, formativa, avaliação de rendimento, denotando-se distorções nas falas dos entrevistados, aos instrumentos avaliativos e critérios para avaliar. Por fim, critica-se a formação inicial de professores de Educação Física e adverte a necessidade da Universidade refletir mais sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, acreditando-se que os professores precisam obter conhecimentos sobre psicologia, sociologia, dentre outras áreas, porém articulando-se com os processos de avaliação, para construção de uma prática pedagógica avaliativa com coerência e segurança.

Conforme Perrenoud (1999) existem professores:

Malformados e mal informados, indiferentes ao fracasso escolar, que jamais ouviram falar de avaliação formativa ou por objetivos, que funcionam na economia e se contentam com um ensino frontal. Se, além disso, tiverem uma turma numerosa e alunos difíceis, em um ambiente pouco propício, não será de se espantar que sua maneira de ensinar não favoreça a regulação das aprendizagens. Esse quadro não se presta a todos os professores. A ótima regulação das aprendizagens individuais é bem difícil quando a classe comporta doze alunos, quando os professores trabalham em equipe, quando dispõe de recursos suplementares ou participam de um projeto centrado sobre o fracasso escolar e sobre a diferenciação do ensino (p. 81 e 82).

Percebem-se críticas na formação inicial de professores para avaliação tanto formativa como somativa, em decorrência de dificuldades de interpretação, elaboração de instrumentos, preguiça ou medo de realizar mediações. Assim, alguns professores são indiferentes ao fracasso escolar e desconhecem a avaliação formativa ou por objetivos, contentando-se com o ensino formal, ou seja, tradicional. Há o reconhecimento na dificuldade para realizá-la, pois são necessários trabalhos em equipe e se pen-



sar em metodologias que considerem a diferenciação do ensino para superação do fracasso escolar.

3 Procedimentos metodológicos

Adotou-se a técnica e análise hermenêutico-dialética. Mi-nayo (2004) propôs esta tipologia de análise ancorada nas proposições de Stein (1987), as quais constituem um balanço-síntese da controvérsia habermasiana-gadameriana sobre questões envolvendo o emprego da dialética e da hermenêutica, as quais Ricoeur (1983) elabora em termos de interpretação (hermenêutica) e ideologias (crítica).

Dessa forma, conforme explicitado, utilizou-se como procedimentos metodológicos a comparação de revisão de literatura, análise documental, e entre escala de opinião, por meio de questionários com questões aberta e fechada, procedimento usado durante pesquisa com teoria fundamentada, em que dados recém-coletados foram comparados de forma contínua com dados comparados anteriormente e com sua codificação, para refinamento do desenvolvimento de categorias teóricas, com o propósito de testar ideias emergidas, que pudessem conduzir a pesquisa a novas e produtivas direções.

A análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura apresentaram mudanças pontuais pós reforma, atentando-se para as exigências das Diretrizes Curriculares, porém tal aspecto não influenciou ainda, como deveria o currículo em ação. Assim, Neste momento, apresenta-se um recorte da análise comparativa qualitativa na escala de opinião entre licenciados e licenciandos, com uma amostra de onze cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, por se eleger como critérios a escolha abran-



gendo as diversas áreas do conhecimento, ou seja, recolher uma imagem globalmente conforme a que seria obtida, interrogando o conjunto da população, tendo-se a participação de 1.308 licenciados e 4.185 licenciandos.

4 Análise comparativa qualitativa da escala de opinião entre licenciados e licenciandos sobre avaliação do ensino-aprendizagem

O item q1 aborda a formação inicial de professores interdisciplinar para a avaliação, ou seja, se as disciplinas foram ministradas de forma integrada, relacionando disciplinas pedagógicas e específicas. A maioria dos licenciados respondeu discordo (34,7%) e concordo em parte (34,7%). Por sua vez, a maioria dos licenciandos concordou em parte (55,1%).

q1_A formação inicial de professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeti foi interdisciplinar, ou seja, as disciplinas foram ministradas de forma integrada, relacionando disciplinas pedagógicas e as específicas.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 25 | 34,7 |
| Concordo em parte | 25 | 34,7 |
| Concordo | 22 | 30,6 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 20 | 7,9 |
| Concordo em parte | 140 | 55,1 |
| Concordo | 94 | 37,0 |
| Total | 254 | 100,0 |

Pimenta e Anastasiou (2008) asseveram como a universidade deve tratar o conhecimento/ciência, na necessidade de avançar no modelo napoleônico de ensino, disciplinar e hierárquico, para contribuir de forma interdisciplinar para a trans-



formação do saber escolar. Percebe-se que tanto os licenciados, como os licenciandos, denotaram concordância em parte, ou seja, houve a reforma curricular, porém ainda é acenada uma realidade na matriz curricular prescrita no projeto político dos cursos de licenciatura distante da ação dos professores universitários. A interdisciplinaridade constitui-se ainda um desafio a ser concretizado no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

No item q2, que enfatiza se houve a relação teoria e prática na formação inicial de professores, percebe-se que (52,8%) dos licenciados concordaram em parte, enquanto que (44, 1%) dos licenciandos concordaram. Porém, constatou-se que embora 44,1% dos licenciandos concordaram, (41,7%) concordaram em parte.

q2_A formação inicial de professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeti relacionou teoria e prática.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 16 | 22,2 |
| Concordo em parte | 38 | 52,8 |
| Concordo | 18 | 25,0 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 36 | 14,2 |
| Concordo em parte | 106 | 41,7 |
| Concordo | 112 | 44,1 |
| Total | 254 | 100,0 |

Segundo Gatti e Barretto (2009) mister se faz uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos de licenciatura para a formação de professores. Constatou-se mais uma vez, concordância em parte entre licenciados e licenciandos, embora um percentual considerável de concordância dos licenciandos.

Já no item q3, sobre a preparação para a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica, dos licenciados, (45,8%)



concordaram em parte e (31,9%) discordaram. Já entre os licenciandos houve maior frequência (52,8%) em concordância em parte.

q3_A formação inicial de professores, na Universidade, me preparou para a avaliação do ensino- -aprendizagem na Educação Básica.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 23 | 31,9 |
| Concordo em parte | 33 | 45,8 |
| Concordo | 16 | 22,2 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 42 | 16,5 |
| Concordo em parte | 134 | 52,8 |
| Concordo | 78 | 30,7 |
| Total | 254 | 100,0 |

Concorda-se com Perrenoud (1999), infelizmente a formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica ainda não se realiza de forma satisfatória, ou seja, os professores são malformados e mal informados, muitas vezes indiferentes ao fracasso escolar. Possivelmente não conhecem a proposta de avaliação formativa ou por objetivos, bem como a regulação da aprendizagem, pois se faz necessário trabalhar com turmas não numerosas, o que não consiste na realidade de muitas escolas brasileiras. Mais uma vez, a concordância em parte entre licenciados e licenciandos apontam desafios para os cursos de licenciatura na universidade.

Por conseguinte, no item q4, se a formação inicial de professores subsidiou na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica. Houve concordância em parte (50%) dos licenciados e (53,5%) entre os licenciandos, observando-se que (36,1%) dos licenciados discordaram.



Q4_A formação inicial de professores, na Universidade, me subsidiou na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 26 | 36,1 |
| Concordo em parte | 36 | 50,0 |
| Concordo | 10 | 13,9 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 31 | 12,2 |
| Concordo em parte | 136 | 53,5 |
| Concordo | 87 | 34,3 |
| Total | 254 | 100,0 |

Considerando-se o pensamento de Depresbiteris e Tavares (2009) acerca da necessidade da utilização da diversidade de instrumentos para avaliar a aprendizagem, denota-se pela resposta de licenciados e licenciandos, que a formação ainda precisa melhorar no que se refere a preparar o futuro professor que atuará na Educação Básica para fazer uso de diversos instrumentos com a finalidade de promover o ensino- -aprendizagem de qualidade.

No item q5, sobre a formação inicial de professores, subsidiar na elaboração de estratégias de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica, (51,4%) dos licenciados e (51,2%) dos licenciandos concordaram em parte.

Q5_A formação inicial de professores, na Universidade, me subsidiou na elaboração de estratégias de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 23 | 31,9 |
| Concordo em parte | 37 | 51,4 |
| Concordo | 12 | 16,7 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 31 | 12,2 |
| Concordo em parte | 130 | 51,2 |
| Concordo | 93 | 36,6 |
| Total | 254 | 100,0 |



O que ainda se percebe conforme Ramos (2009) são professores afirmando compreender a avaliação contínua, porém sem consistência quanto aos critérios para avaliar. Ou seja, ainda fazem uso somente da prova, de uma avaliação do rendimento. Outrossim, as respostas de concordância em parte de licenciados e licenciandos acerca de outras estratégias para avaliar, apontam a necessidade dos cursos de licenciatura analisarem as estratégias para avaliar que se tem refletido com os futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Em relação ao item q6, se a formação inicial de professores foi fragmentada, não relacionando disciplinas pedagógicas e específicas, ou seja, não preparou para a avaliação na Educação Básica, embora a maioria dos licenciados (40,3%) apontou discordância, porém (33,1%) concordaram. Por sua vez, (58,7%) dos licenciandos concordaram.

Q6_A formação inicial de professores, na Universidade, que me submeti foi fragmentada, ou seja, as disciplinas foram ministradas de forma isolada, não relacionando disciplinas pedagógicas e específicas. Não preparou para a avaliação na Educação Básica.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 29 | 40,3 |
| Concordo em parte | 19 | 26,4 |
| Concordo | 24 | 33,3 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|-------------------|------------|-------|
| Discordo | 37 | 14,6 |
| Concordo em parte | 68 | 26,8 |
| Concordo | 149 | 58,7 |
| Total | 254 | 100,0 |

Concorda-se com Gatti e Barretto (2009), a formação fragmentada ainda é uma realidade das universidades brasileiras, suscitando a importância de superação de modelo disciplinar, para um modelo interdisciplinar que vise a função social da escolarização. Observa-se, dessa forma, uma maior frequência de



consideração sobre a formação fragmentada entre os licenciandos, que os licenciados, o que denota uma preocupação nos resultados apontados e mais uma vez, um desafio para os cursos de licenciatura nas universidades.

Já no item q7, sobre a concepção de avaliação na formação inicial colaborar na elaboração de instrumentos e estratégias, quanto aos licenciados (55,6%) concordaram em parte, enquanto que os licenciandos (39,8%) concordaram em parte e (41,3%) afirmaram que sim.

Q7_A concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, colabora na elaboração de instrumentos e estratégias.

| Licenciados | Frequência | % |
|-------------|------------|-------|
| Não | 19 | 26,4 |
| Em parte | 40 | 55,6 |
| Sim | 13 | 18,1 |
| Total | 72 | 100,0 |

| Licenciandos | Frequência | % |
|--------------|------------|-------|
| Não | 30 | 11,8 |
| Em parte | 101 | 39,8 |
| Sim | 105 | 41,3 |
| Total | 236 | 92,9 |
| Ausente | 18 | 7,1 |
| Total | 254 | 100,0 |

Para Gatti (2003) o exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção da perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática – passa/não passa – ou mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou autoafirmações pessoais. Nesta perspectiva a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo- -sociais valiosas para os participantes desse processo.



Destaca-se que o Curso de Pedagogia possui duas disciplinas obrigatórias (Avaliação Educacional e Análise de dados Estatísticos) e que este percentual pode está relacionado aos licenciandos nesta área. Outrossim, pelas respostas de concordância em parte, em consonância com Gatti (2003) considera-se importante que a avaliação seja formativa, não somente burocrática, com uma diversidade de instrumentos e estratégias avaliativas que potencializem a aprendizagem dos alunos.

5 Considerações finais

Os resultados acenados nesta tese sobre a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, revelaram que os desafios para a docência universitária estão postos, como analisar a proposta de formação atual fundamentada no modelo crítico-reflexivo, emergindo mudanças curriculares prescritivas e em ação, assim faz-se necessário um olhar acerca da legislação, perfil e ementas das disciplinas com foco na avaliação de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que demanda dos professores que atuarão na educação básica, uma prática docente fundamentada na teoria crítica, refletindo sobre a relação currículo, planejamento e avaliação, para a tomada de decisões.

Assim, depreende-se que uma avaliação somativa, pode ser utilizada para fins de uma avaliação formativa, desde que o avaliador, compreenda que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e que o importante não é medir a aprendizagem, mas analisar as dificuldades apontadas nos erros dos alunos, pois a partir do diagnóstico das dificuldades evidenciadas, é possível criar estratégias que potencializem a aprendizagem.

Dessa forma, os resultados confirmaram a tese de que a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para



avaliar na educação básica demanda competências e habilidades previstas pela Legislação da Educação Superior e Ministério da Educação (MEC), nas avaliações em larga escala.

Espera-se que as reflexões aqui apontadas sejam analisadas pelos professores universitários no âmbito da formação inicial dos cursos de licenciatura desta pesquisa, bem como por outros pesquisadores, na possibilidade de melhorar a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, de forma interdisciplinar, relacionando teoria e prática, o que suscita uma formação embasada nos princípios da teoria crítica do currículo.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.. A Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. *In: forGrad em revista*. Vitória, n. 1, 2006. p. 6.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

DEBRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso...* Instrumentos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

GATTI, B. A; BARRETTO; E.S de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasil: UNESCO, 2009.

_____. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan-jun/2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.



PIMENTA; ANASTASIOU, L. das G. *Docência no Ensino Superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

RAMOS, A. B. *Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física*. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com> >. Revista Digital – Buenos Aires – Año 13 – N° 128 – Enero de 2009. Acesso em 27/01/2011.

RICOUER, P. *Interpretação e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

