



CONHECIMENTO AVALIATIVO: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Alessandra de Oliveira Maciel¹ - UECE
Antônio Germano Magalhães Júnior² - UECE
Maria de Lourdes da Silva Neta³ - IFCE

Eixo– Avaliação da Educação
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A temática avaliativa tem estado presente nas discussões a respeito do ensino e aprendizagem nas últimas décadas mediante seus diversos âmbitos, seja em larga escala, de projetos e programas, curricular ou do ensino e aprendizagem. Entretanto, ausência de tomada de decisão pelos docentes em relação as dificuldades de aprendizagem dos estudantes apresentadas no processo avaliativo apontam fragilidades nessa área e a necessidade de conhecimento dos professores acerca do conhecimento em avaliação. O objeto investigado nessa pesquisa foi o conhecimento avaliativo dos docentes. Compreendemos que o conhecimento avaliativo constitui-se como elemento indispensável à prática docente tendo em vista possibilitar a reorganização do ensino e aprendizagem a partir de seus resultados auxiliando o redimensionamento da prática formativa. Nesse sentido, propusemos um estudo objetivando compreender a relevância do conhecimento avaliativo na formação de professores, conceituando avaliação do ensino e aprendizagem e descrevendo o conhecimento avaliativo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação docente e nos cursos de licenciatura. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, descritiva com referências na cartografia Para coleta de dados utilizamos a análise bibliográfica e documental referentes às DCN, confrontando com os escritos de estudiosos sobre avaliação e formação de professores. O referencial teórico básico ancorou-se nos estudos de Tardif (2008), Nóvoa (1995), Hoffman (2013), Luckesi (2008) e Hadji (2001), dentre outros. Como resultado a pesquisa apontou a necessidade dos docentes de compreender a avaliação do ensino e aprendizagem numa perspectiva processual e reflexiva de sua prática pedagógica nos diversos momentos de formação. Essa atitude reflexiva deverá fazer parte das discussões de todas as disciplinas que

¹Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia (UECE) e Atendimento Educacional Especializado (UFC), Mestranda em Educação (PPGE/UECE) e Técnica da Célula de Avaliação da Aprendizagem da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. E-mail: alessandra.maciel@aluno.uece.br

²Professor adjunto da UECE, leciona no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE), no Curso de Mestrado em Políticas Públicas (MAPP) da UECE e do Curso de Mestrado Profissional Ensino na Saúde - CMEPES. Graduado em Pedagogia (UFC) e História (UECE). Mestre e Doutor em Educação (UFC) e Pós-Doutor (UFRN). E-mail: germano.junior@uece.br.

³ Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Planejamento, Gestão e Implementação de Cursos a Distância, Mestre em Educação (PPGE/UECE), Doutoranda em Educação (PPGE/UECE) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br.

compõem a matriz curricular dos cursos de licenciatura, favorecendo, assim, o aperfeiçoamento da ação educativa.

Palavras-chave: Avaliação. Formação Docente. Conhecimento Avaliativo.

Introdução

O tema avaliação é recorrente nos debates que envolvem a relação ensino e aprendizagem, mas a sua prática não se constitui ainda ferramenta usual que venha a sanar os déficits de aprendizagem dos estudantes no Brasil.

As informações que a avaliação do ensino e aprendizagem produzem podem se destinar aos sujeitos partícipes da formação, especialmente, aos professores e discentes. Ao docente, o processo avaliativo é reconhecido por sua utilidade, na medida em que pode permitir a reflexão sobre a prática, analisando a coerência entre os objetivos definidos no início da disciplina, bem como dos procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos, podendo servir para orientar a tomada de decisões pertinentes que assessoram na continuidade dos processos de ensino e que são favoráveis a aprendizagem dos estudantes. É por meio dos resultados da avaliação que o estudante pode ter conhecimento de como está sua aprendizagem, do que deixou de aprender e, principalmente, das consequências que tais fatos acarretam em sua formação. Estamos mencionando somente a avaliação na relação com o ensino e aprendizagem, sabendo que ela pode e deve ser utilizada nas análises de currículo, projetos e programas, em situação de estudos em larga escala e muitas outras áreas da educação.

Nosso estudo teve por escopo compreender a relevância do conhecimento avaliativo na formação de professores. Os objetivos específicos pautam-se na conceituação da avaliação do ensino-aprendizagem; descrição do conhecimento em avaliação contidos na legislação brasileira, especificamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a formação docente e na caracterização do conhecimento avaliativo nos cursos de licenciatura.

Os aspectos metodológicos constituintes do escrito recorreram à abordagem qualitativa de pesquisa, portanto tendo a necessidade que o pesquisador observe os sujeitos, os fatos, as indicações e realize esforço para compreender as diversas opiniões, dificuldades, destacando as características coletadas. A indicação metodológica da investigação tem por referência a cartografia, usamos um termo, oriundo da Geografia, devido o que representa o ofício do cartógrafo e suas minúcias, no qual desenvolveremos um desenho meticuloso que ajudará a localizar, a compreender as dimensões da formação docente e suas especificidades, uma vez que a diretriz cartográfica se constitui por pistas que orientam o percurso da pesquisa

considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto investigativo, o pesquisador e seus resultados e que auxiliará na compreensão do conhecimento avaliativo docente. O termo cartografia será utilizado como uma significação particular, objetivando melhor fazer entender a forma do exercício de pesquisar. As técnicas de coleta de dados foram análise bibliográfica e documental servindo para confrontar os aspectos descritos pelos estudiosos de avaliação e da formação de professores com as indicações documentais descritas nas DCN destinadas a formação de professores para a educação básica.

No intento de gerar entendimento sobre o escrito, subdividimos o texto em três partes. Inicialmente, delineamos os aspectos conceituais avaliativos descritos pelos estudiosos da avaliação, no qual acreditamos que seja necessária a conceituação para a compreensão do objeto de estudo em pauta. Posteriormente, destacamos as dimensões documentais descritas nas DCN e concernentes a área de avaliação que se destinam aos futuros professores. E, finalizarmos evidenciando os aspectos destinados a formação aliados ao conhecimento avaliativo.

1. Conhecimento avaliativo e as dimensões conceituais

Ensino, aprendizagem e avaliação constituem ações distintas, mas interligadas ao processo pedagógico que deve culminar na aprendizagem dos estudantes, motivo por que o docente precisa utilizar a avaliação de forma processual, uma atividade rotineira e intrínseca à ação educativa.

Neste sentido, devemos realizar uma reflexão inicial para o entendimento da conjunção dos três aspectos constituintes da ação pedagógica - ensino, aprendizagem e avaliação – correspondendo uma amálgama, devendo ser inseparáveis na labuta dos professores. O ensino é considerado a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo estudante; a aprendizagem como um processo de construção pelo discente, de significados próprios, mediante sínteses sobre o que vivencia e o que se busca conhecer; e a avaliação, representa componente do diagnóstico e da reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória formativa do educando (GRILLO; LIMA, 2010).

Pelo fato da avaliação servir para reorientação do ensino e aprendizagem, destacamos que o conhecimento avaliativo é condição *sine qua non* para o trabalho docente e consiste na compreensão dos conceitos e concepções de avaliação na perspectiva de fomento das escolhas dos modelos, funções, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados no processo

de ensino para obter melhores informações acerca dos conteúdos ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, assim como na tomada de decisões e na proposição de melhorias na formação, seja, em qualquer nível do processo educativo.

Avaliar envolve necessariamente, uma ação que promova a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que aponta para uma concepção diferenciada na realização do referido processo. Desta feita, a avaliação na perspectiva defendida por parte de Hadji (2001, p.129), “é uma operação de leitura orientada da realidade”. Na descrição expressa pelo autor, constamos a importância do planejamento na avaliação e da perspectiva norteadora que constituem as ações planejadas na orientação do trabalho docente.

Vale ressaltar que o ato avaliativo se destina a educadores e aprendentes, pelo fato de permitir a coleta de informações e a compreensão dos aspectos referentes às aprendizagens dos estudantes, revelando avanços e desafios, bem como propiciando ao professor possibilidade de análise do trabalho formativo.

O conceito de avaliação do ensino-aprendizagem, informado por Luckesi (2008, p. 92-93) como “ação formulada a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado [...]”, aborda o ato de avaliar, que implica coleta, análise e síntese dos dados e tomada de decisões, aspectos que constituem o objeto da avaliação, acrescido de uma contribuição de valor ou qualidade.

Hoffmann (2013, p. 30) enfatizou que a ação avaliativa:

abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um número maior de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses. Não há começo nem limites nem fim absolutos no processo de construção do conhecimento [...].

A avaliação pode promover a constituição do conhecimento dos estudantes com os ensinamentos ensejados pelos docentes na intencionalidade de promoção de reflexão, para que estes fundamentos educacionais sejam ampliados e sistematizados para situações diferenciadas com possibilidades de aplicabilidade no contexto em que o discente está inserido.

Nessa senda se faz necessário evitar que a avaliação fique restrita a burocracia educacional, pelo fato de necessitar integrar-se ao processo de ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de aprendizagem dos educandos. As ações

avaliativas devem perpassar o processo de ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem discente, deixando de restringir a aplicação de instrumentos sem fornecer *feedback* aos sujeitos do processo educativo, contribuindo para o redimensionamento das ações de ensino e transformando aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, compreendemos que a avaliação, que se resume à aplicação de instrumentos e objetiva a classificação, a punição, a disciplina e o autoritarismo docente, comprometida com a aprovação ou a reprovação do estudante, revela as dimensões da Educação tradicional com foco no resultado. Na concepção tradicional avaliativa, o discente não participa da definição dos critérios avaliativos, submetendo-se ao que é determinado pelo professor.

Wachowicz (2000, p. 100), em seus escritos, enfocou que o conceito de avaliação é:

[...] julgamento de valor que se efetiva por uma pessoa que dirige ao processo de aprendizagem dos estudantes, geralmente o professor. Essa pessoa interage durante um tempo institucionalizado com outras pessoas, seus parceiros na busca de um saber estruturado. Esse processo de conquista é dinâmico, entre pessoas que têm alvos comuns de ação, mas estratégias individuais para atingi-los.[...].

A acepção destaca o dinamismo da avaliação que se destina a professores e estudantes para que atendam às dimensões institucionais com objetivos definidos e que traçam caminhos diferenciados para atingi-los, evidenciando a responsabilidade do professor no que concerne à avaliação, e no julgamento de valor dos dados subsídios das decisões pedagógicas que influenciaram na aprendizagem dos estudantes.

Nos escritos de Sordi e Ludke, (2009, p. 314) avaliação da aprendizagem é “[...] uma categoria constitutiva do trabalho pedagógico com alta força indutora nas formas de agir dos atores escolares merece atenção especial visando entender/desvelar seu *modus operandi*, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora das instituições formativas”. Como dimensão constituinte do trabalho pedagógico, cabe ao docente compreender os padrões estabelecidos e refletir para agir ante as informações encontradas, ou seja, que decisões serão tomadas para induzir a aprendizagem dos estudantes e atender as demandas institucionais e sociais inseridas nos discentes e docentes.

Pereira e Flores (2012, p. 533) evidenciaram o conceito de avaliação descrito por Pacheco (2001) que “entende a avaliação como algo controverso que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam”. Ou seja, cabe ao docente ir além das dimensões teóricas avaliativas, requerendo capacidade de lidar com os

conteúdos e as habilidades de constituí-los e reconstituí-los no trabalho formativo e sendo imprescindível conhecer/reconhecer as dimensões políticas que caracterizam as ações avaliativas em determinadas instituições.

Em relação ao compromisso político e ético que o docente deve assumir em relação à avaliação, Rios (2010) enfocou que o compromisso político, no processo avaliativo, constitui-se como ação a serviço da aprendizagem, auxiliando o educando no desenvolvimento da cidadania, na promoção de atividades sistemáticas com temas socioculturais e metodologias ativas que possibilitem a formação de um cidadão responsável, autônomo e com iniciativas voltadas para uma prática destinada ao contexto social. Os aspectos éticos auferem visibilidade na vivência de uma avaliação fundada no princípio do respeito, solidariedade e bem coletivo. O docente respeita o estudante, evitando qualificações como estudioso ou sem interesse, fazendo comparações entre desempenhos por via das notas, evitando comentários depreciativos que realçam a ausência de conhecimento sobre determinados conteúdos.

Fernandes (2002, p. 46) destacou que a “[...] a avaliação não pode resumir-se à testagem de conhecimentos memorizados pelos estudantes com vista à sua certificação. Isto porque os testes só permitem medir aprendizagens de conhecimentos”. A avaliação deixa de ser um instrumento de controle ficando a serviço do docente para diagnosticar e qualificar a aprendizagem, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo.

Ao professor realizar avaliação como recurso a serviço do ensino e aprendizagem, utilizando o momento da aula, pois qualquer atividade habitual de aprendizagem pode e deve ser avaliada; por exemplo, um estudo de texto, uma aula de campo, uma pesquisa proposta, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios definidos previamente e informados aos discentes. A avaliação é, pois, imprescindível para a aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, redimensionamento de conteúdos e práticas, propõe questionamentos, demonstrando incompletudes e indicando caminhos. Deve permanecer ao longo do processo, privando de reduzir-se a um momento final de aplicação dos instrumentos.

Asseveramos que a avaliação precisa existir com intenção de conhecer as aprendizagens dos discentes e o que falta aprender, para que o docente providencie os meios que possibilitem aprendizagem e desenvolva um trabalho que contribua nos estudos. A avaliação precisa ser percebida como aliada do professor, evitando-se avaliar somente para atribuição de nota, conceito ou menção baseada na concepção de controle ou medida. Avalia-se, por conseguinte,

para promover e auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, destacamos que existe um conhecimento específico na área de avaliação, de sorte que é, necessário o docente possuí-lo para auxiliar na tomada de decisão no decorrer do trabalho formativo realizado nos cursos de licenciatura, especificamente nos de Pedagogia. O conhecimento avaliativo pode ser constituído por meio de conceitos, concepções, modelos, tipos, instrumentos, técnicas de avaliação desenvolvidas no decorrer da formação, das práticas e saberes no exercício profissional do professor.

No item seguinte evidenciaremos as indicações documentais concernentes a LDB nº 9394/96 e as DCN evidenciando os aspectos avaliativos que se destinam aos futuros professores.

2. Os Caminhos do Exercício Profissional para a Constituição do Conhecimento Avaliativo: As DCN

As indicações de formação docente instituída na LDB nº 9394/96 exigiram que as instituições formativas redimensionassem a proposta formativa, uma vez que os professores precisam compreender a relevância dos conteúdos aliados ao planejamento, aos métodos e recursos de ensino, assim como as dimensões avaliativas, para que os estudantes possam aprender depressa e rapidamente remodelar/descartar estas aprendizagens, adquirindo novas aprendizagens na perspectiva de aplicabilidade destes conhecimentos no mundo do trabalho. Além desses conhecimentos, Charlot (2013, p. 46) evidenciou que:

[...] hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue seus alunos bem-sucedidos.

Diante desses desafios destinados ao professor, emerge a necessidade de políticas e aparatos legais que subsidiem ou indiquem as modificações na/para a formação docente, e, principalmente atuação profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação foram aprovadas no ano de 2001, são indicações documentais compostos de deliberações doutrinárias e normativas organizada por comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação e estabelece resoluções relacionadas à educação, em seus diversos níveis e modalidades, no Brasil. O objetivo das Diretrizes consiste na orientação das instituições de ensino para articulação e organização de suas propostas pedagógicas, ou seja, do Projeto

Pedagógico do Curso (PPC) visando à qualidade da educação. Seus princípios norteadores são autonomia, flexibilidade, profissionalidade e adaptabilidade. Neste estudo, focamos no parecer CNE/CP nº 2/2015, ou seja, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, especificamente na formação avaliativa para o magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais nº 2/2015 são antecedidas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, versando acerca da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena documento que apresentou uma análise do contexto educacional brasileiro. Evidenciando os anos de 1980 e 1990, principalmente da proposta de universalizar o acesso ao ensino fundamental e expandir o ensino médio e a educação infantil. Diante desse cenário, as DCN atentam para a melhoria da qualificação profissional do docente e destacam a importância de políticas nesta área. Com a resolução proposta, se estabelece que os cursos de licenciatura devem ter currículos próprios e, por esse motivo, se extinguiria o modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica).

No parecer CNE/CP nº 9/2001, as características da educação básica são apresentadas e também a proposta de revisão dos modelos de formação do professor nas instituições de ensino superior. Por conseguinte, no parecer CNE/CP nº 2/2015 destacasse as políticas de formação profissional e sua relação com as dimensões documentais, evidenciando os programas voltados à formação, destacando, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, ainda, com políticas de inclusão e estímulo ao conhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB, realizada em 2008, CONAE 2010 e CONAE 2014.

No dispositivo legal do CNE/CP nº 2/2015 a formação é considerada um componente da preparação profissional e o desafio a ser enfrentado é o fato de, nos cursos de licenciatura, ser enfatizado o bacharelado, faltando a concepção de formação para o magistério que

evidenciem os aspectos didático-pedagógicos que embasaram o trabalho docente perpassando todas as disciplinas que constituem a matriz curricular. Esse dado é uma deficiência na estrutura curricular dos cursos e precisa de modificação. Esse processo, no entanto, exige embates nas dimensões políticas, institucionais e curriculares. Por esse motivo, o parecer destaca a relevância da função do formador do professor, enfatizando o compromisso que deve assumir ao formar futuros docentes. Objetivando compreender esta caracterização de professor formador destacamos os escritos de Mizukami (2005, p. 69-70), e a conceituação destinada a esse profissional como aqueles que:

[...] envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo específico, o parecer CNE/CP nº 9/2001 destinado à formação de professores nos cursos de licenciatura de graduação plena indicam a reforma curricular como elemento transformador da proposta formativa na educação básica, indicando a necessidade de realização de revisão nos aspectos essenciais da formação docente, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor. Nesta perspectiva, destacamos as dimensões destinadas à formação avaliativa dos docentes que atuarão na educação básica.

Para exercer a docência se faz necessário uma pluralidade de conhecimentos que englobem desde os conceitos específicos de cada área e envolvam as dimensões sociais dialogando com as diferentes concepções de sujeito e de mundo. Nos aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, a docência, de acordo com as indicações nas DCN é reconhecida,

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, os conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015, p. 42).

No que concerne à constituição de conhecimentos, evidenciamos a formação científica-cultural do ensinar e aprender e aclaramos o fato da necessidade de contemplar as dimensões do ensino/aprendizagem aliando-se ao processo didático-pedagógica, tendo em vista que um dos aspectos que o compõe é a avaliação, parte integrante do processo de formativo, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias, ou seja, avaliação serve para que o docente identifique as dificuldades de aprendizagem dos discentes, auxilie na tomada de decisões e proponha estratégias que sanem/minimizem os problemas de aprendizagem detectados no decorrer do processo formativo.

Os egressos da formação inicial e continuada deverão possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação ocorrerá no exercício profissional, sendo assim os licenciados desenvolverão conhecimentos que consistem na avaliação dos projetos educacionais, conforme artigo art. 7º inciso VIII, “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015, p. 42).

Um dos núcleos que devem compor o projeto formativo dos cursos de formação inicial em nível superior para o magistério é o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, e gerando a possibilidade da pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. Diante dessa premissa, avaliação é constituinte do núcleo formativo, porém, não constam especificações da área avaliativa, ou seja, os cursos podem ofertar na matriz curricular avaliação educacional, do ensino-aprendizagem, curricular. Ou seja, a área da avaliação na qual será ensinada no curso de licenciatura ficará a cargo da Instituição de Ensino Superior, especificamente dos Colegiados de cada curso.

A ausência da especificação de conhecimento acerca da avaliação do ensino-aprendizagem na DCN, especificamente no parecer CNE/CP nº 2/2015 gera inquietação, uma vez que o trabalho formativo desenvolvido pelo docente envolve e perpassa a dimensão

didático-pedagógica, e a dimensão avaliativa do ensino-aprendizagem constitui um dos elementos desse processo.

Nosso escopo investigativo consistiu-se na avaliação da aprendizagem, uma vez que é categoria constitutiva do trabalho pedagógico com força indutora nas formas de agir dos atores escolares merecendo atenção especial dos sujeitos envolvidos na formação, visando entender/desvelar seu *modus operandi*, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora das instituições formadora (SORDI; LUDKE, 2009).

Os conhecimentos avaliativos no tocante ao ensino-aprendizagem devem compor a formação para o magistério. Destacamos que avaliação na educação básica deve ser periódica e sistemática, incluindo procedimentos e processos diversificados, como por exemplo, o institucional, de resultados, de processos, e principalmente no trabalho formativo desenvolvido pelo professor visando aprendizagem e, conseqüentemente a qualidade educacional vinculando o conhecimento formativo disseminado nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio com as necessidades e peculiaridades de cada comunidade.

No trecho seguinte enfocaremos aos aspectos do conhecimento avaliativo e a relação com a formação.

3. Formação: Início da Constituição do Conhecimento Avaliativo

Temos por pressuposto a noção de que o conhecimento avaliativo está vinculado aos aspectos apreendidos na formação inicial e continuada, sendo que os docentes, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação é uma reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, norteando sua prática profissional.

O modelo de formação docente organizado em disciplinas e baseado em conhecimentos impostos ou propostos pelos docentes, nos cursos de graduação, ensejam aos estudantes certos desconfortos no início da profissão, pelo fato de constatarem que os conhecimentos apreendidos na universidade não foram suficientes para atender as demandas da escola, da aprendizagem discente, e estão desvinculados do contexto em que atuam. Como descreveu Tardif (2008, p. 270):

os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem

esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Nas instituições de Ensino Superior, existem dilemas e ambiguidades, especificamente nos cursos de formação de professores, às vezes, evidenciando os aspectos teóricos e minimizando ou descartando os práticos. Deste modo, acreditamos que ao docente é imprescindível pesquisar, nos documentos norteadores da formação, o perfil de conhecimento exigido para o exercício docente em determinada área, na especificidade de nossa pesquisa para Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, a partir deste, determinar o perfil de aprendizagem que o estudante deve alcançar na disciplina sob sua responsabilidade, necessitando avaliar o nível de aprendizagem e explicitar as dificuldades a serem minimizadas ou superadas no processo formativo.

A formação docente é o momento de constituição da identidade pessoal e profissional. No instante da formação inicial, se encontram a constituição do conhecimento docente, e conseqüentemente, avaliativo. A constituição do conhecimento avaliativo inicia-se durante o curso de graduação, perpassando toda sua trajetória docente. Isso implica dizer que os sujeitos aprendem a ensinar, avaliar com seus professores, ao cursar as disciplinas componentes da matriz curricular e com seus pares.

Nóvoa (1995, p.25) destacou que a formação se constituiu “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Neste sentido, a formação de professores vai além da formação acadêmica, do acúmulo de conhecimento e da aplicabilidade de técnicas, sendo necessários a análise e o redimensionamento das práticas profissionais, sendo que, investir na formação docente é também investir na pessoa, bem como nos saberes de sua experiência, tendo como escopo o paradigma do homem no decurso de elaboração de aprendizado.

De fato existem dificuldades na formação docente, nas dimensões teórica, prática, assim como nos aspectos que remetem à reflexão do professor no tocante as suas ações e redimensionamento dos processos de formação nos cursos de licenciatura. Schön exprime que as duas maiores dificuldades na formação se encontram na epistemologia dominante na universidade e no seu currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter

alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (SCHÖN, 1995, p. 81).

O modelo de formação expresso pelo autor mencionado é inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista. O exercício da docência consiste no conhecimento e na produção de um conjunto de saberes⁴ e valores por meio de processos educativos de formação inicial e continuada.

A formação continuada na concepção anunciada por Imbernón (2010, p. 49) precisa proporcionar ao docente, “a reflexão prático-teórica sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma”. Ausência da reflexão prático-teórica é geradora do modelo de formação disciplinar e aplicacionista deixando de lado a diversidade e a complexidade do cotidiano em que se constituem os conhecimentos, informações e experiências vivenciadas pelos docentes que irão empreender o processo de ensino e aprendizagem, realizando um planejamento, utilizando metodologias, recursos e ações avaliativas que se distanciam da realidade a ser enfrentada pelos estudantes dos cursos de licenciatura no exercício de sua prática docente.

A formação de professores no Brasil precisa superar os desafios da perspectiva formativa curricular e linear ofertada nos cursos de licenciatura, na qual destacamos a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas subdivididas em teóricas e práticas, sem interconexões. Um curso de licenciatura deve minimamente abordar as discussões referentes ao ensino e aprendizagem em todas as disciplinas que constituem a matriz do curso, sendo este dividido em disciplinas e conteúdos específicos de uma área do conhecimento. considerando como exemplo um curso de licenciatura em História, teríamos uma disciplina de História do Brasil, mas tratando do referido assunto o professor responsável pelos trabalhos deve questionar e discutir as possibilidades do ensino do referido assunto, possibilitando a reflexão dos futuros professores em relação a tudo que estar sendo estudado, possibilitando a formação de um professor e não somente de historiador. Isto para que ao ingressarem na docência os licenciados possam constatar que as aprendizagens adquiridas na graduação atendem as expectativas dos

⁴ Tardif (2008, p. 11) conceituou o saber dos professores como, [...] é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua historia profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando – o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

discentes, assim como as demandas escolares e, conseqüentemente sociais e que o investimento de tempo na formação produz uma rentabilidade profissional, e a possibilidade de redimensionamento destes conhecimentos para utilização de ações futuras.

A formação docente é um processo dinâmico que recebe as influências do período e do contexto histórico em que se desenvolve, sendo constituída pelos conhecimentos específicos do curso, das disciplinas; assim como pelos saberes curriculares que envolvem os objetivos e conteúdos; saberes pedagógicos que se desenvolvem desde as concepções sobre a atividade educativa, envolvendo planejamento, ensino, metodologia e avaliação, juntamente com os saberes práticos da experiência.

Considerações Finais

É preciso por em pauta nos cursos de formação de professores há necessidade de discutir, estudar, conhecer, e principalmente compreender a avaliação do ensino e aprendizagem, como indicador para a constante busca da qualidade da ação docente, alargando os horizontes do que aqui iremos chamar de sua democratização. Relacionando estes ao processo avaliativo, aclaramos que a avaliação deve existir para auxiliar na superação das diversas dificuldades apresentadas pelos educandos, pensada e refletida continuamente nos diversos momentos de formação dos professores e no exercício profissional docente.

Nessa perspectiva, o professor constrói na formação conhecimentos, os quais são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ingressando em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, teorizando sua própria prática.

A atitude reflexiva possibilitará a constituição e desenvolvimento de uma ação educativa consciente, buscando a apropriação dos resultados e processos de aprendizagem que os alunos devem seguir. O processo de ensino auxilia o estudante no desenvolvimento da aprendizagem em seu crescimento pessoal e profissional. Sendo assim, avaliação vincula-se ao ensino e ao planejamento com o intuito do professor melhorar sua atuação, pois estará avaliando e adequando a proposta formativa do componente curricular as necessidades epistemológicas dos educandos.

A partir dessa investigação sugerimos mudanças nas atitudes dos profissionais do magistério em relação aos aspectos avaliativos que servem de principio de comparação, auxiliando na reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos na perspectiva que

proporcionam a análise de cumprimento dos objetivos formativos, servindo para a modificação das matrizes curriculares das licenciaturas, reformulando os programas das disciplinas possibilitando a tomada de decisão do processo formativo. Aos docentes cabem compreender que avaliação vai além da aplicação dos instrumentos, uma vez que é um processo que retroalimenta a prática formativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno **Parecer n. 009**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer nº 002**, de 06 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer n. 001, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Margarida. Métodos de avaliação pedagógica. In ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena (Coord.). **Reorganização curricular do ensino básico**. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2002. p. 67-74.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Especificidade da Avaliação que Convém Conhecer. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia Souza de [et al.]. **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

HADJI, Charles; trad. Patrícia C. Ramos. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mitos & desafios: uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre. Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: formação docente, aprendizado e ensino. Curitiba, PR: Universitária Champagnat, 2005, v. 5, p. 69-80.

NÓVOA, Antônio. (org). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Percepções dos Estudantes Universitários sobre a Avaliação das Aprendizagens: Um Estudo Exploratório. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de, LUDKE, Menga. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A Dialética da Avaliação da Aprendizagem na Pedagogia Diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. (Orgs). **O que há de novo na educação superior**: Do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas. Papirus, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.