



VISÃO DE LICENCIADOS E LICENCIANDOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MENEZES, Lídia Azevedo de¹ - UFC

TROMPIERI FILHO, Nicolino² - UFC

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima³ - UFC

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa⁴ - UFC

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos⁵ - UFC

Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação
Agência Financiadora: FUNCAP

Resumo

O trabalho é resultado de recorte da pesquisa de Doutorado em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará, linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação Curricular, com o objetivo de analisar a visão de licenciados e licenciandos em Pedagogia e Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará, acerca da formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica. Fundamentou-se teoricamente em autores, como: Hadji (2001) enfatiza as decisões que podem ser tomadas após a avaliação e deve estar a serviço da aprendizagem; Perrenoud (1999) aborda a necessidade de uma abordagem pragmática da avaliação formativa; Veiga (2009) afirma a importância de se discutir as dimensões e conexões do processo didático na ação docente,

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Bolsista FUNCAP. Pesquisadora em Avaliação Curricular, Avaliação do Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. E-mail: lidia_educacao@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado. 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). E-mail: trompieri@hotmail.com.

³ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Professor Adjunto IV. E-mail: isabelfil@uol.com.br.

⁴ Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. E-mail: deboraldyane@hotmail.com.

⁵ 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.

pois significa compreender as concepções de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar, dentre outros, leis e revisão de literatura. A pesquisa configurou-se como estudo de caso, fundamentada em André (2005), Quivy e Campenhoudt (2008). Aplicou-se questionário aberto em 16 sujeitos. Os resultados evidenciaram disciplinas que foram estudadas no currículo anterior à reforma e disciplinas estudadas atualmente, percebendo-se a inclusão de uma disciplina de Avaliação Educacional, no curso de licenciatura em Pedagogia, porém realizaram sugestões de melhorias na relação teoria e prática, como ampliação da carga horária dos estágios, avaliar alunos com necessidades educacionais especiais, professores universitários qualificados, utilização de novas metodologias de ensino para melhorar a formação de professores, disciplina voltada à discussão e reflexão de autores sobre as formas de avaliação nas escolas, dentre outras. A visão acenou à importância de refletir os desafios na formação inicial e continuada de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, mediante demandas educacionais, como o conhecimento sobre avaliações em larga escala (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, SPAECE), a fim de qualificar a prática pedagógica na melhoria da aprendizagem e gestão da educação.

Palavras-Chave: Visão. Formação Inicial. Avaliação.

Introdução

O objeto de estudo formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica emergiu em virtude das atuais exigências frente às políticas públicas para a formação inicial de professores, bem como orientações para as avaliações em larga escala (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, SPAECE) propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de qualificar prática pedagógica na melhoria da aprendizagem e gestão da educação.

A escolha dos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) decorreram dos seguintes fatos:

- a) Observação, como coordenadora pedagógica de escola pública e acompanhamento da formação continuada na Gerência do Ensino Fundamental, na Secretaria da Educação de Sobral, Ceará, da prática pedagógica fragmentada, anterior à reforma curricular, dos professores egressos;
- b) Professora colaboradora e os resultados da pesquisa de mestrado no que se refere a contribuição do currículo na construção da identidade docente;
- c) Do ponto de vista político, as exigências de reforma curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, tendo em vista que há dez anos ocorreu esse movimento nas universidades brasileiras.

A tese que se defende é a de que a formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica demanda competências e habilidades previstas em disciplinas nos currículos dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas, porém o que se tem constatado é que em virtude de uma formação fragmentada, disciplinar, diversificada, que não relaciona teoria e prática, os licenciados e licenciandos não desenvolvem competências e habilidades previstas para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica e, em decorrência destes aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora para uma avaliação do ensino-aprendizagem desmistificada, bem como limitações na prática pedagógica dos professores na educação básica, no que se refere à elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação, denotando-se fragilidade no conhecimento sobre avaliações em larga escala (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, SPAECE), a fim de qualificar prática pedagógica na melhoria da aprendizagem e gestão da educação.

Conforme as políticas públicas para a formação de professores, 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 integralização 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).

Como se pode observar, a reforma curricular nos cursos de licenciatura nas universidades ocorreu em um contexto de mudanças, provocado, substancialmente, pelas políticas curriculares pós-década de 1990. O discurso oficial dessas políticas ensejou alterações na estrutura e na organização curricular das licenciaturas e, em decorrência disso, no seu modelo de formação de professores.

O currículo anterior à 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).

Conforme descrito no projeto político-pedagógico, pós-reforma curricular, do curso em que se realizou a pesquisa de mestrado, a nova matriz curricular incorporou os princípios de flexibilização e da interdisciplinaridade, compreendendo diferentes dimensões, a saber: uma prática, uma específica, uma pedagógica geral e uma pedagógica específica.

Observou-se a nova proposta curricular e viu-se que as disciplinas pedagógicas foram diluídas no decorrer da matriz. No currículo anterior, havia uma concentração apenas no final do curso e, por sua vez, foram retiradas algumas disciplinas específicas mais voltadas ao bacharelado, a fim de atender ao perfil de formar os egressos na licenciatura.

Assim, a integração de conteúdos, com respeito ao princípio da interdisciplinaridade, tornou-se, em associação com o princípio da flexibilização, uma estratégia principal para a construção do currículo e sua implementação, foram perceptíveis mudanças no currículo prescritivo, porém observou-se um distanciamento destas propostas previstas para o perfil do professor para educação básica, manifestado no currículo perceptivo e em ação.

Por conseguinte, considerando-se as políticas públicas que orientam as teorias e as práticas de formação de profissionais da educação, qual a visão de licenciados e licenciandos da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará, acerca da formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica?

Para tanto, apresentam-se as discussões em dois momentos: inicialmente uma abordagem sobre as políticas públicas para a formação de professores na educação básica e a revisão de literatura, dando continuidade com a análise da visão de licenciados e licenciandos em Pedagogia e Geografia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará, acerca da formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.

Acredita-se que o objeto de estudo mobiliza discussões nas universidades e escolas, no intuito de contribuir para uma avaliação desmistificada dos alunos, bem como tecer considerações acerca das limitações dos professores licenciados na educação básica no que se refere à elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Políticas Públicas para Formação de Professores na Educação Básica e Revisão de Literatura

Nos anos de 1990, os estudos teóricos sobre formação de professores voltaram-se, quase que exclusivamente, para as reflexões sobre a prática pedagógica, tendo Shön (1995) como referência. Consequentemente, houve uma forte ênfase no que acontecia na sala de aula, em detrimento da escola como um todo.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No parágrafo único, afirma que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Desta forma, percebe-se uma formação voltada para o professor reflexivo onde, por meio de situações-problemas, proporcione discussões acerca da prática pedagógica.

Mais adiante no art. 6º, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, são consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Ainda no que tange às competências enfatiza-se no § 2º que as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

É possível se constatar o encaminhamento para a construção de um projeto político-pedagógico por meio de formação inicial baseada em competências específicas de cada modalidade da educação básica e de cada formação, que preparem os futuros professores que atuarão na educação básica.

Corroborando Barreiros (2008, p.8) na acepção da Resolução CP/CNE nº 01/02, afirma que:

[...] trabalhar com competências é uma forma de assegurar, na formação do professor, uma mobilização de conhecimentos práticos que o ajudem a decidir na incerteza, principalmente por considerar que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho (BRASIL, 2002). É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação”. Mas como transformar conhecimento em ação? Quais tarefas docentes estão envolvidas nesse conhecimento em ação? Como traduzir os conteúdos (que são os objetos da atividade docente) em aprendizagem?

Para a autora supracitada, talvez esta última questão não seja tão fácil de responder, principalmente se considerarmos os professores que se formam a cada ano e não conseguem fazer dialogar teoria e prática; que não são capazes de compartilhar saberes com outras áreas do conhecimento; que não se apropriam dos fatos da realidade econômica, cultural, política e social para contextualizar os conhecimentos e os inserir na prática educativa.

Matos (2007) destaca que, todavia, persistem, no debate sobre a formação dos professores, os chamados problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras, como falta de articulação entre teoria e prática educacional; formação geral e formação pedagógica; conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista, como acentua Lelis (2001); falta de articulação entre ensino e pesquisa, bem como reduzido impacto da pesquisa no encaminhamento de soluções para os problemas educacionais e reformas escolares (ZEICHNER, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 2003); a distância entre saberes acadêmicos e saberes dos professores e a relação por eles estabelecidas com os respectivos conteúdos, apontam Fiorentini et al. (2001). Tal situação é denotativa da necessidade de estudos que possam contribuir para maior compreensão das inúmeras e complexas questões postas pela realidade atual para a educação e as escolas.

As revisões de literatura citadas a seguir possibilitaram que se conhecessem pesquisas relacionadas ao objeto de estudo.

Em relação à prática avaliativa, Januário (2010) aponta que por meio do vivenciar modelos avaliativos de forma ativa, a partir da fundamentação teórica, leva-se o formador e futuro professor a constituir sua postura docente frente ao processo avaliativo. Acredita que a avaliação da aprendizagem na formação inicial do professor de Matemática é um processo concebido para além da informação, além de uma aula em que o formador é o ser ativo, para

uma aula em que o futuro professor seja o ator principal desse processo, interferindo, influenciando e sendo influenciado de forma dinâmica e articulada entre teoria e prática.

Mahl (2008) por sua vez, entrevistou professores de Educação Física da rede pública de ensino de um município do interior do Paraná. Constatou que todos os participantes relataram que, em sua formação inicial, não cursaram disciplinas destinadas especificamente à avaliação, mas as disciplinas de Didática, Estrutura, Educação Física Escolar e Estágio Supervisionado lhes proporcionaram noções sucintas sobre o processo de avaliação na educação básica, ou seja, os professores da formação inicial apresentaram informações teóricas sobre conceito e objetivos da avaliação, bem como critérios avaliáveis e instrumentos avaliativos, porém o acadêmico deveria buscar maiores informações na literatura para construir sua prática pedagógica futura.

Outra pesquisa realizada na área da Educação Física, foi a de Ramos (2009) onde apresenta que a professora analisada fala de avaliação contínua, mas há uma diferença grande quanto aos instrumentos utilizados e quanto aos níveis de conceitualização desse processo. Há na resposta da professora muitas referências de uma avaliação de rendimento, sendo-lhe atribuída uma grande importância, mas há também uma confusão quanto aos critérios de avaliar. Finaliza afirmando que, para que isso ocorra, é preciso que as discussões, estudos e publicações a respeito desse tema sejam mais enfáticos nas universidades, pois são essas instituições que formam os professores que atuarão nas escolas. O professor tem de sair da universidade sabendo quais são as linhas teóricas da educação física (compreender o referencial teórico da pedagogia, da sociologia e da psicologia que dão suporte a essas linhas de pensamento na área) e como elas propõem os processos de avaliação e, a partir daí, estudá-las, modificá-las e aplicá-las na escola com coerência e segurança.

Campos e Andrade (2004, p.6) trabalhando a disciplina Avaliação da Aprendizagem em turmas de licenciaturas, pontuam os resultados de uma investigação com cerca de 100 professores que atuavam em escolas da Baixada Fluminense, o que permitiu dialogar com a prática destes, observando:

- 1- Clara relação entre o nível de formação do professor e a adoção de práticas avaliativas tradicionais. Aqueles que só têm formação de nível médio são mais tradicionalistas, não deixando de citar o uso de provas e testes e o desconto ou adição de pontos na nota do aluno pelo comportamento em sala de aula.
- 2- Os professores de escolas privadas percebem a avaliação como forma de controle do trabalho do professor. A exigência da aplicação de provas em semana especial serviria como parâmetro da Instituição para acompanhar o cumprimento do programa estabelecido para a disciplina.

3- Muitos professores apresentam contradições em suas falas. Ao mesmo tempo em que definem avaliação como processo (e quase a totalidade dos entrevistados assim o fazem), defende (sic) a aplicação da prova, como forma de prestar contas aos pais, que exigem ver a nota, para saber se o filho está estudando como deveria.

4- Alguns professores já demonstram perceber que a avaliação deve levar à reflexão da prática pedagógica e tem ligação intrínseca com o planejamento.

5- Os professores não demonstram clareza conceitual sobre instrumentos e critérios usados para avaliar. Como positivo, percebe-se uma ampliação nas formas avaliativas: provas e testes; observações cotidianas; relatórios e a preocupação com o interesse, o esforço demonstrado na realização da tarefa solicitada, a criatividade, a responsabilidade, o companheirismo.

6- São condicionantes das dificuldades percebidas no processo avaliativo: a complexidade intrínseca ao processo de avaliação; a intersubjetividade presente no ato avaliativo e as exigências burocrático-administrativas, que acabam por minar o tempo e a energia dos professores.

7- Há clareza quanto à necessidade de decisões em relação ao planejamento do professor e à investigação do processo de aprendizagem do aluno, se a avaliação mostrar que o aluno não aprendeu.

8- Alguns professores consideram que o aluno deve ser responsabilizado pela sua não aprendizagem e outros afirmam que a responsabilidade deve ser dividida entre professor, aluno e a própria escola.

Por outro lado, Vasconcelos et. al. ([19--?], p. 161), relatam em uma pesquisa:

[...] percebemos a importância de desenvolvermos competências dentro e fora da sala de aula, constatamos que muitas angústias que enfrentamos não é privilégio apenas nosso, ou seja, que outros educadores também estão passando por isso. [...] Desse modo, precisamos fortalecer os debates e, principalmente, o aprofundamento teórico sobre o tema, para que possamos também nos tornar competentes em desenvolver competências. [...] Encerramos nosso estudo, sem esquecer que não podemos querer apenas reproduzir modelos já existentes, precisamos construir o nosso próprio caminho no desenvolvimento de competências e habilidades desde a escola.

Percebe-se que há uma preocupação dos professores em potencializar discussões sobre a necessidade de se tornarem competentes, para não apenas reproduzir modelos, mas desenvolverem competências e habilidades dos alunos na escola.

Já Villas Boas (2001, p. 12) aponta que:

[...] Livros de didática geralmente apresentam o tema “avaliação escolar” em capítulo próprio e como um dos últimos que compõem a obra. Esse é comumente o tratamento recebido pela avaliação em livros e programas de ensino: o último ou um dos últimos itens. Na maioria das vezes, o último tema de uma disciplina ou curso não chega a ser discutido ou o é de maneira abreviada, por falta de tempo.

[...] Recentemente, uma aluna do curso de Pedagogia da UnB, que concluiu o curso de magistério, relatou que, neste último, nada estudou sobre avaliação, pois “não deu tempo”. E foi considerada habilitada a trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental!

[...] Outra constatação foi a de que, em um determinado ano, o tema estava sendo trabalhado, em escolas normas do DF, por estagiários dos cursos de Pedagogia, em uma única aula, sem a presença do professor titular da disciplina didática. Esse fato indica a falta de compreensão do papel e das consequências da avaliação.

Concorda-se com Villas Boas, pois a avaliação escolar é um assunto que necessita maior atenção por parte da elaboração de material didático e professores que ministram a disciplina de Avaliação Educacional, no ensino superior, a fim de que considerem a relevância, carga horária, planejamento, acompanhamento e seleção de material a ser utilizado.

Lopes e Dias (2003) argumentam que o currículo por competências apresenta-se como recontextualizado com o fim de atender às novas finalidades de formação docente: flexível e sujeito à avaliação permanente. O modelo que está sendo questionado para o currículo da formação de professores no Brasil é o que se baseia nas experiências acadêmicas, desenvolvido especialmente nas universidades. Desse modo, a recontextualização do currículo da formação de professores baseada nas competências modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências.

Valente (2002) afirma que se os professores não se apropriarem do significado da noção de competência, poderão torná-las meros exercícios redacionais, partícipes sem maior expressão em planejamentos elaborados apenas para atender exigências burocráticas.

Mello (1999) enfoca que a reforma educacional no Brasil exige um novo professor. Outras competências e outros conhecimentos são necessários e os professores não foram preparados para isso. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não fez parte da educação básica nem da formação profissional dos professores. Em outras palavras, os professores em exercício não viveram essas experiências como alunos- e hoje sabemos quão importante para a formação inicial de professores é experimentar situações de aprendizagem que depois, como professor, deverá propiciar aos seus alunos. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de praticar.

Outrossim, por meio dos cenários relatados na revisão de literatura, constata-se que mister se faz tecer discussões sobre a formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, e que esta possa estar alicerçada em uma avaliação desmistificada que, conforme Hadji (2001), é necessário determinar (eventualmente) as decisões que podem ser tomadas após a avaliação, essa regra é ressaltada por Stufflebeam e outros (1980), e deve estar a serviço das aprendizagens, traduzindo-se em decisões de ordem didática, proporcionando uma maior variabilidade da prática pedagógica.

Corroborando com esse pensamento, Perrenoud (1999) aborda a necessidade de uma abordagem pragmática da avaliação formativa, apontando que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Mendes (s.d) assevera que os estudos sobre avaliação reafirmam a necessidade de se encarar, sem deixar de considerar as implicações políticas e sociais que essa temática envolve. Está então colocado o desafio, especialmente no sentido de formar professores conscientes de sua responsabilidade como ator principal para desencadear novos processos avaliativos para a educação básica.

Desta forma, apresenta-se no subtítulo posterior, análise da visão de licenciados e licenciandos da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, em Sobral, Ceará, acerca da formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem, na educação básica.

Análise da Visão de Licenciados e Licenciandos em Pedagogia e Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará, acerca da formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem, na Educação Básica

A decisão de realizar um estudo de caso implicou considerar diferentes aspectos, destacando-se principalmente a conceituação do objeto de estudo, a definição da prioridade das questões avaliativas, o estabelecimento de padrões relativos aos dados, a necessidade de triangulação das observações, a escolha de interpretações alternativas a serem investigadas, o desenvolvimento de afirmações sobre o caso, a natureza descritiva do relatório, o estabelecimento de comparações com outros casos, deixando que o leitor faça próprias generalizações.

André (2005) destaca um ponto comum no debate sobre o conceito de estudo de caso, que é sempre envolver uma instância em ação. Assim, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos ensaios sociológicos ou antropológicos, como por exemplo, observação, entrevista, análise de documentos, gravações e anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

Ressalta-se também Quivy e Campenhoudt (2008) pois afirmam que para o investigador ser capaz de conceber e pôr em prática um dispositivo para elucidação do real, ou seja, um método de trabalho, este nunca se apresentará como um somatório de técnicas que

seriam aplicadas tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.

Desta forma, os autores descrevem sete etapas do procedimento: a pergunta de partida; a exploração (leituras, entrevistas exploratórias e métodos complementares); a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise das informações, e por fim, as conclusões.

A seguir, apresentam-se licenciados e licenciandos de um recorte qualitativo com 16 sujeitos: 8 licenciandos e 8 licenciados, matriculados nos 7º e 8º períodos, dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará. Para tanto, utilizou-se o símbolo LD, para a descrição dos licenciados, especificando-se o curso (como, por exemplo, LDP- Licenciado em Pedagogia) e LN, para licenciandos, com o mesmo detalhamento, por curso.

Recortaram-se 2 perguntas do questionário aberto acerca da formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, alterando-se apenas o tempo verbal dos licenciados (passado) e licenciandos (presente), como segue para os licenciados: 1 - Cite na licenciatura que você cursou, as disciplinas que abordaram avaliação do ensino-aprendizagem e, 2 - Sugestões de melhorias na relação teoria e prática considerando-se competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades na formação de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.

Os licenciados em Pedagogia responderam na primeira questão que cursaram as seguintes disciplinas: LDP1 - “Prática de Ensino e Didática”; LDP2 - “Não vi na Pedagogia nenhuma disciplina voltada para essa prática, apenas uma observação em sala de aula. Já na habilitação estudei prática de ensino, didática e fiz um estágio usando a prática e a avaliação da aprendizagem”; LDP3 - “Nenhuma. Apenas na prática de ensino fizemos observações em sala de aula” e LDP4 - “Na prática de ensino, mas era voltada para observação”.

Outrossim, os licenciados em Geografia afirmaram: LDG1 - “Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Geografia, Estágio (único), Psicologia da Aprendizagem e Didática”; LDG2 - “Práticas de Ensino I, II e IV, Estágio I, III e IV e Ensino de Geografia”; LDG3 - “Disciplinas que não abordaram esta temática: pedagogia e domínios das paisagens naturais” e LDG4 - “Ensino de Geografia”.

Comparando-se as respostas na primeira questão entre licenciados em Pedagogia e Geografia, observou-se que a disciplina Prática de Ensino foi a mais mencionada, além de Didática, no curso de Pedagogia, embora se reconhecendo que neste curso não foi dada ênfase ao conteúdo sobre avaliação, apenas observação em sala de aula. Apenas uma licencianda em Pedagogia ressaltou que na habilitação cursou a disciplina de Estágio, envolvendo prática e avaliação da aprendizagem. Já os licenciados em Geografia enfatizaram as disciplinas específicas Ensino e Metodologia do Ensino de Geografia, bem como Estágios, Psicologia da Aprendizagem e Didática. Porém, um licenciado em Geografia pontuou disciplinas que não abordaram esta temática: Pedagogia e Domínios das Paisagens Naturais, ou seja, considerou que nas demais disciplinas do curso de Geografia obteve reflexões sobre avaliação.

Por sua vez, os licenciandos em Pedagogia afirmaram: LNP1 - “Avaliação Educacional”; LNP2 - “Avaliação Educacional”; LNP3 - “Leitura e Escrita, Avaliação Educacional” e LNP4 - “Aprendizagem Humana, Avaliação Educacional”. Para os licenciandos em Geografia: LNG1 - “Práticas Curriculares I, II; Estágios I, II e Psicologia da Educação II”; LNG2 - “Prática Curricular II e Psicologia da Educação II”; LNG3 - “Psicologia da Educação, Práticas Curriculares e Estágios” e LNG4 - “Prática I, II e III; Estágios I e II; Psicologia I e II”.

Constatou-se que atualmente existe uma disciplina sobre Avaliação Educacional no curso de licenciatura em Pedagogia, 01 licenciando ressaltou a disciplina de Leitura e Escrita e outro a de Aprendizagem Humana. Por outro lado, não existe disciplina pedagógica sobre Avaliação Educacional, no curso de licenciatura em Geografia. Os licenciandos citaram as mesmas disciplinas dos licenciados, Práticas Curriculares, Estágios e Psicologias.

Conforme Pacheco (2005) currículo não é meramente um plano, um programa, um *cursus*, uma pista de corrida para os aprendentes. Currículo também é um projeto, uma práxis sobre um conhecimento controlado, por um lado, no contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido e, por outro, no modo como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado no meio educativo.

Assim, a teoria curricular crítica tornar-se-á ferramenta conceitual se ajudar professores e alunos a entenderem que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas.

No que se refere às sugestões de melhorias na relação teoria e prática, considerando-se competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades na formação de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, os licenciados em Pedagogia afirmaram: LDP1 - “Aumentar a carga horária do estágio supervisionado, onde o formando coloca em prática tudo o que viu na teoria”; LDP2 - “Maior tempo de estágio e preparar melhor os professores”; LDP3 - “Maior tempo de estágio dos formandos na prática de sala de aula, para adquirir vivência e relacionar com as teorias”; [...] Preparar melhor os professores para trabalhar e avaliar de forma adequada as crianças com necessidades especiais e déficit de aprendizagem” e LDP4 - “É importante que haja uma consolidação na teoria e na prática, mas também é interessante que haja mais cobrança por parte dos docentes; [...] Trabalhar a formação de professores para desenvolver na prática projetos políticos pedagógicos que influenciam na formação integral do aluno”.

Por sua vez, os licenciados em Geografia responderam: LDG1 - “Conhecer tipos de avaliação; [...] Mais discussões sobre a prática de ensino voltada para avaliação e não somente para abordagem didática/conteúdo, bem como na elaboração de recursos didáticos; [...] Retornos dos resultados dos estágios supervisionados, feitos pelos alunos do curso de licenciatura; [...] Projetos acadêmicos com maior atuação e permanência nas escolas”; LDG2 - “Que as disciplinas pedagógicas sejam trabalhadas no próprio curso, com saberes e conteúdos mais direcionados; [...] Sobre os estágios, que os cursos não priorizem somente em Sobral, porque acaba por afastar o engajamento do aluno na escola da sua cidade, o aluno não vai ficar conhecido dentro da escola e até mesmo problemas de deslocamento”; LDG3 - “Uma abertura do curso para uma participação dos alunos de escolas e vice-versa; [...] Interação dos acadêmicos em escolas”.

Triangulando-se as respostas dos licenciados em Pedagogia e Geografia, perceberam-se sugestões mais voltadas para as disciplinas de estágios, com ampliação da carga horária com a finalidade de relacionar teoria e prática, bem como melhor qualificação dos professores, inclusive para avaliar alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e déficit de aprendizagem, acompanhamento dos professores do curso e formação para os projetos políticos pedagógicos, pois compreendem-se influências na formação integral do aluno. Outros aspectos destacados foram conhecer tipos de avaliação, relacionar as práticas de ensino com avaliação e não somente discussões sobre didática/conteúdo, elaboração de recursos didáticos, retorno dos resultados dos estágios, projetos acadêmicos com maior

permanência nas escolas, disciplinas pedagógicas no próprio curso, com saberes e conteúdos mais direcionados; os cursos não priorizem os estágios somente em Sobral, participação dos alunos de escolas na universidade e vice-versa.

Quanto aos licenciandos em Pedagogia: LNP1 - “Compromisso de acordo com o regime das diretrizes; [...] Criar situações problemas para relacionar teoria e prática”; LNP2 - “Para melhorar essa relação seria preciso, logo uma maior valorização em teoria, pois pouco se usa no curso”; LNP3 - “Acredito que os educadores da academia deveriam unir as teorias sábias que estudam a fatos reais ligados ao cotidiano dos acadêmicos, capacitando-os melhor para fazerem a diferença dentro de suas salas de aula, porque algumas vezes fica só na teoria e na hora do aluno levar (aplicar) esse conhecimento na prática, o aluno sente-se perdido” e LNP4 - “Percebe-se que no decorrer da licenciatura temos muita teoria e pouca prática. Para obtermos melhores resultados é de grande relevância que a prática e a teoria caminhem juntas”.

Para os licenciandos em Geografia: LNG1 - “Particularmente, sou contra disciplinas pedagógicas e específicas, a reforma curricular foi infeliz, pois apenas embaralhou as disciplinas e não permitiu ou surtiu efeito em uma verdadeira reforma em sala, baseada em discussões”; LNG2 - “O que aborda melhor a proposta da relação teoria e prática foi a disciplina Prática Curricular II, que deveria ser usada como exemplo para as outras disciplinas. As melhores que devessem ser aplicadas podem ser vistas nesta disciplina na relação universidade/escola”; LNG3 - “Mais aulas de campo, que tenham uma interligação com o assunto ministrado; [...] Professores qualificados e dispostos a escutar os licenciandos para que haja interação; [...] Que os professores tenham interesse em ministrar suas aulas com um pouco mais de interação, procurar novas formas de ensino; [...] Melhores condições para os professores dentro da própria instituição” e LNG4 - “Na formação, dentro da própria licenciatura, fazer uma maior relação entre teoria e prática em sala de aula. Uma disciplina voltada à discussão e reflexão de autores sobre as formas de avaliação nas escolas e metodologias que permitissem aos alunos experiência em sala de aula”.

Outrossim, os licenciandos em Pedagogia e Geografia enfatizaram compromisso com as diretrizes, relacionar teoria e prática, a pouca efetividade da reforma curricular, que “misturou” as disciplinas pedagógicas e específicas, pois não se concretizam no currículo em ação, importância da disciplina Prática Curricular, aumento da carga horária das aulas de campo, que tenham uma interligação com o assunto ministrado, professores universitários

qualificados, para melhorar a interação com os licenciandos, com novas metodologias, melhores condições para os professores universitários na universidade e disciplina voltada à discussão e reflexão de autores sobre as formas de avaliação nas escolas, com metodologias que permitam aos alunos uma experiência em sala de aula.

Veiga (2009) enfatiza a importância de se discutir as dimensões e conexões do processo didático na ação docente, pois significa compreender as concepções de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar. Ou seja, uma ação refletida permeada pela intencionalidade, uma componente central do processo didático, pois ela se exerce como uma referência que pretende guiar a ação didática, dar direção e sentido ao ensino, à pesquisa, à aprendizagem e à avaliação.

As sugestões apontadas pelos licenciados e licenciandos em Pedagogia e Geografia denotam uma relação intrínseca as dimensões e conexões do processo didático na ação docente, emergindo um olhar da docência, na relação entre currículo e ensino superior, na formação de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.

Considerações Finais

As leituras sobre as políticas públicas que orientam as teorias e as práticas de formação de profissionais da educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, revisão de literatura de outras pesquisas relacionadas ao objeto de estudo em pauta, mediante recorte da pesquisa do Doutorado em Educação Brasileira, linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem, na Universidade Federal do Ceará (UFC) suscitaram as seguintes considerações finais:

O distanciamento na relação teoria e prática, na formação de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica constatado.

As disciplinas que os licenciados cursaram e os licenciandos estão cursando atualmente, apontaram mudanças somente no curso de licenciatura em Pedagogia, com a inclusão da disciplina Avaliação Educacional. Permanecem no currículo pós-reforma as disciplinas Didática, Prática de Ensino, Estágios, Metodologia de Ensino Geografia e Psicologia da Aprendizagem, porém com sugestões de melhorias na relação teoria e prática apontadas pelos licenciados no currículo anterior à reforma curricular, ou seja, compromisso do curso de licenciatura com as diretrizes na formação de professores, ampliação da carga horária dos estágios nas aulas de campo nas escolas e acompanhamento dos professores

universitários, inserir discussões sobre avaliação, preparar os professores para avaliar alunos com necessidades educacionais especiais, professores universitários qualificados, utilização de novas metodologias de ensino para melhorar a formação de professores, bem como melhor condição de trabalho para estes e disciplina voltada a discussão e reflexão de autores sobre as formas de avaliação nas escolas.

Enfim, a visão de licenciados e licenciandos em Pedagogia e Geografia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral, Ceará, acenou à importância de refletir os desafios na formação inicial e continuada de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, mediante demandas educacionais, como o conhecimento sobre avaliações em larga escala (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, SPAECE), a fim de qualificar a prática pedagógica na melhoria da aprendizagem e na gestão da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES MAZZOTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ANASTASIOU, L. das G. C.. A Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. In: **forGrad em revista**. Vitória, n. I, 2006. p.6.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BARREIROS, D. **Competências e habilidades do professor**: o que dizem as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a Educação Básica?!? 2008. p.8. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0163.html>>. Acesso em: 27 jan. 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. 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.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- CAMPOS, V. L. S. L.; ANDRADE, M. L. de. S; **Compartilhando olhares sobre avaliação**: curso de formação e educação básica. Curitiba, ENDIPE, 2004. p.6.
- FIORENTINI, D.; SOUZA Jr., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.

de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

JANUÁRIO, G. **Para Além da Informação:** A Avaliação na Formação Docente em Matemática. Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática. Bahia, 2010.

LELIS, I. A. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor:** mudança de idioma pedagógico? Educação e Sociedade, São Paulo, v. 22, n. 74, abr., 2001.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E. **Competências na Formação de Professores no Brasil:** O que (não) há de novo. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

MAHL, E. **Formação Inicial em Educação Física:** Prepara-se o futuro professor para avaliar? Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI), 2008. Disponível em: <<http://medusa.ufscar.br/pdfs/livre/28.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

MATOS, Maria do. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente.** Belo Horizonte: Minas Gerais, 2007.

MELO, M. T. L. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MENDES, O. M. **As Políticas de Formação de Professores e de Avaliação:** caminhos que se cruzam. FAGED/UFU. s.d.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Tradução de J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho. 5 ed. Gradiva: Lisboa, 2008.

RAMOS, A. B. Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 13 - Nº 128 - Enero de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd128/analise-reflexiva-sobre-as-praticas-avaliativas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

STUFFLEBEAM, et. AL., **L' évaluation em éducation et La prise de décision.** Ottawa: N. H. P., 1980.

VALENTE, S. M. P. **Competências e Habilidades: Pilares do Paradigma Avaliativo Emergente. Ensino e Avaliação em uma proposta para a formação de competências.** 2002. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/novo/wp-content/uploads/downloads/2011/09/COMPETENCIAS_E_HABILIDADES.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

VASCONCELOS, L. B. et. al. **Sabemos desenvolver competências na escola?** [19--?]. p. 161. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/124012011065840.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação Formativa e Formação de Professores: Ainda um Desafio.** Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, jan./jun. 2001. p.12.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.