



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

**LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES**

**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)**

**FORTALEZA**

**2014**

**LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES**

**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)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final à obtenção do título de Doutor. Linha - Avaliação Educacional/ Eixo – Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

**FORTALEZA**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Telma Regina Abreu Vieira

Bibliotecária – CRB-3/593

- 
- M511f Menezes, Lídia Azevedo de.  
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) / Lídia Azevedo de Menezes. – 2014.  
252 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Educação brasileira.  
Orientação: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.  
Coorientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
- 1.Professores – Formação – Sobral(CE). 2.Aprendizagem – Avaliação – Sobral(CE).  
3.Currículos – Mudança – Sobral CE). 4.Reforma do ensino – Sobral(CE). 5.Universidade Estadual Vale do Acaraú. I. Título.

---

CDD 378.199098131

**LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES**

**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)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final à obtenção do título de Doutor. Linha - Avaliação Educacional/ Eixo – Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (Presidente)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Profa. Dra. Simone Trindade da Cunha  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

## AGRADECIMENTOS

A todos os que compartilharam comigo essa caminhada, tiveram paciência e deram-me força e incentivo.

Aos meus pais, “in memoriam”, José Maria de Menezes e Tereza Doralice Azevedo de Menezes, a minha tia-mãe Raimunda Doralúcia Azevedo Ponte, também “in memoriam”, ao tio-padrinho Dr. Antônio Dorenildo Menezes de Azevedo “in memoriam”, a tia-madrinha Vera Lúcia Carneiro de Azevedo, aos tios Joaquim Doederlen Menezes de Azevedo, Cláudia Azevedo e Tereza Dorenice Menezes de Azevedo, pelo amor e certeza da satisfação de vocês por essa conquista.

Ao meu marido, Humberto Rodrigues dos Santos, que sempre esteve ao meu lado, amando-me e respeitando-me, e nunca mediu esforços para ajudar-me a realizar meus sonhos, desde o início da minha vida acadêmica e profissional, além da compreensão da minha ausência à casa e da dedicação como pai e mãe às minhas duas filhas, Doralice Azevedo Rodrigues e Doralúcia Azevedo Rodrigues.

Às minhas filhas, pela confiança que sempre depositaram em mim e por me deixarem com o coração tranquilo para trilhar essa caminhada; à minha sogra, Francisca Rodrigues dos Santos, e à cunhada, Juelina Rodrigues dos Santos, meu eterno agradecimento pelo apoio e cuidado que tiveram com minhas filhas e minha casa.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Nicolino Trompieri Filho, que me acolheu e, com sua paciência e sabedoria, me orientou na pesquisa.

Às Professoras Doutoras Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, Adriana Eufrásio Braga Sobral, Ana Maria Fontenelle Catrib, Simone Trindade da Cunha pela disponibilidade e compromisso com que atenderam ao convite para compor a Banca Examinadora.

Aos meus componentes familiares, de forma especial, à minha prima-irmã Sandra Azevedo de Amorim e sua família, por me haver acolhido em sua casa. Aos meus irmãos Liziane Azevedo de Menezes e José Maria de Menezes Júnior, aos amigos como Débora Aldyane Barbosa Carvalho, Francesca Danielle Gurgel dos Santos, José Airton Pontes Júnior, Wirla Risany Carvalho, Ana Cléa Gomes Sousa e, Professoras Ana Paula

de Medeiros e Tania Viana que sempre estiveram ao meu lado, dando-me carinho e amizade.

Ao Professor Vianney Mesquita, pela competência e gentileza com que procedeu à revisão estilística e gramatical desta tese.

À FUNCAP, pelo incentivo à pesquisa.

“A avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Espera-se que os professores-avaliadores compreendam que a noção de nota verdadeira não tem sentido. O avaliador não é um instrumento de medida, mas ator de uma comunicação social.” (HADJI, 2001).

## RESUMO

A tese reflete a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica, considerando-se o movimento de reformas curriculares e a mudança no modelo de formação, do racional-técnico, para o crítico-reflexivo, bem como as demandas das políticas educacionais de avaliação em larga escala. Fundamenta-se na teoria crítica do currículo e na perspectiva da avaliação formativa. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza hermenêutico-dialética, dos seguintes dados: bibliográfica - revisão de literatura e análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – educação superior, orientações, diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/ MEC); análise comparativa qualitativa de dados estatísticos com utilização do SPSS versão 20.0: conteúdo da escala de opinião com uma amostra de 72 licenciados e 254 licenciandos de onze cursos de licenciatura formados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, totalizando 326 sujeitos. 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, porém o que se tem constatado, em ementa de disciplina com foco na avaliação do ensino-aprendizagem nas licenciaturas, no currículo prescritivo do projeto político pedagógico e em ação, é uma formação fragmentada, disciplinar, diversificada, que não relaciona plenamente teoria e prática, por conseguinte, parcialmente licenciados e licenciandos não desenvolvem competências e habilidades para avaliar na educação básica, e em decorrência desses aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora para uma avaliação do ensino-aprendizagem formativa na educação básica, bem como limitações na elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação. Assim, as reformas curriculares aconteceram seguindo as orientações da legislação da educação superior, somente no currículo prescritivo, porém no currículo em ação, os professores universitários ainda não planejam coletivamente as disciplinas, de forma interdisciplinar, relacionando teoria e prática pedagógica, e isso foi constatado na diversidade de ementas com a mesma nomenclatura, superficialidade em conteúdos com foco na avaliação. Somente o curso de Pedagogia possui duas disciplinas na área e comparando-se a percepção de licenciados e licenciandos, compreende-se que parcialmente consideraram uma

melhora, bem como a diversidade na concepção sobre avaliação e formação para a elaboração de instrumentos e estratégias enunciam a necessidade de se repensar a efetivação do modelo de formação inicial de professores, fundamentados na ação, reflexão e ação, tornando o professor reflexivo de sua prática pedagógica, com o compromisso político-social na garantia da aprendizagem em prol de uma educação de qualidade, para a cidadania. Almeja-se que as sugestões para a formação inicial de professores, bem como diretrizes curriculares para uma política de formação continuada, contribuam efetivamente para o desenvolvimento de novas pesquisas e ações da universidade e do governo, que subsidiem os professores para avaliar na educação básica, com a finalidade de utilizar os resultados das avaliações como ferramenta pedagógica, para melhorar a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Reformas Curriculares. Avaliação da Aprendizagem.

## ABSTRACT

The thesis reflects the initial training of teachers pre and post curriculum reform in basic education to evaluate, considering the movement of curriculum reform and change in the model training, rational-technical, for the critical-reflective as well as the demands of educational policies of large-scale assessment. Based on the critical curriculum theory and the perspective of formative assessment. The research is characterized as qualitative, hermeneutic-dialectic of nature, of the following data: bibliographic - literature review and documentary analysis of the Law of Guidelines and Bases of Education 9394/96 - higher education, guidelines, guidelines, opinions and resolutions of the Board national Education (CNE / MEC); qualitative comparative analysis of statistical data with SPSS version 20.0: content opinion scale with a sample of 72 graduates and 254 undergraduates eleven undergraduate programs formed by Acaraú Valley State University (AVU), in Sobral, Ceará, totaling 326 subjects. The results confirmed the thesis that the initial training of teachers pre and post curriculum reform in basic education to assess demand skills and abilities provided by the Higher Education and Ministry of Education (MEC), in large-scale assessments legislation, but that have found in the course menu with a focus on evaluation of teaching and learning in undergraduate , prescriptive curriculum in the pedagogical and political project in action, is a fragmented, disciplinary, diverse background, which does not fully relate theory and practice, therefore, partially graduates and undergraduates do not develop skills and abilities to assess in basic education , and as a result of its aspects a design review that corroborates for a formative evaluation of teaching and learning in basic education prevails, as well as limitations in the development of tools and strategies review . Thus, the curricular reforms took place following the guidance of the higher education legislation, only the prescriptive curriculum, but the curriculum in action, academics have not collectively planning disciplines, interdisciplinary, relating theory and pedagogical practice, and it was found the diversity of menus with the same nomenclature, superficiality in content focusing on evaluation. Only the pedagogy course has two disciplines in the area and comparing the perceptions of graduates and undergraduates, it is understood that partially considered an improvement, as well as diversity in the design of assessment and training for the development of tools and strategies set out the need to rethink the effectiveness of initial teacher education model,

based on action, reflection and action, making the reflective teacher of their practice, with the political and social commitment in ensuring learning in favor of a quality education for citizenship. One hopes that the suggestions for initial teacher training and curriculum guidelines for a policy of continuing education, contribute effectively to the development of new research and activities of the university and the government to subsidize teachers to assess in basic education, with the purpose of using evaluation results as a pedagogical tool to enhance learning.

**Keywords:** Initial Teacher Training. Curricular Reforms. Assessment of Learning.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, TEORIAS DO CURRÍCULO E PERSPECTIVA CURRICULAR</b> .....	20
<b>2.1 Teorias do Currículo</b> .....	30
<b>2.2 Avaliação como Domínio da Ciência da Educação</b> .....	45
<b>2.3 O Currículo como Domínio da Ciência da Educação</b> .....	47
<b>2.4 A Natureza da Avaliação de Currículo</b> .....	49
<b>2.5 Os Critérios de Credibilidade da Investigação</b> .....	55
<b>2.6 O Debate Ético-Político na Avaliação Curricular</b> .....	56
<b>3 O QUE APONTAM OUTRAS PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	60
<b>3.1 Formação Inicial de Professores para Avaliar na Educação Básica em Prol de Currículo para a Cidadania</b> .....	69
<b>4 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA</b> .....	86
<b>4.1 Projeto Político Pedagógico Pré e Pós Reforma Curricular: Um Olhar sobre o Perfil Previsto na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica</b> .....	94
<b>5 MÚLTIPLAS FACETAS DA AVALIAÇÃO</b> .....	110
<b>5.1 Concepções de Ensino e Avaliação</b> .....	112
<b>5.2 O Modelo de Referência do Avaliador</b> .....	114
<b>5.2.1 Uma Tentativa de Modelização das Decisões Avaliativas</b> .....	115
<b>5.3 As Práticas Curriculares de Avaliação</b> .....	117
<b>5.4 Cotejando Definições de Avaliação Formativa</b> .....	119
<b>5.4.1 O Enfoque da Dimensão Formativa da Avaliação</b> .....	122
<b>5.4.2 A Avaliação Formativa Integrada no Processo de Aprendizagem</b> .....	123
<b>5.4.3 Obstáculos para Avaliação Formativa</b> .....	123
<b>5.4.4 Perspectivas para Avaliação Formativa</b> .....	128

<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	133
<b>6.1 Tipo de Pesquisa</b> .....	133
<b>6.2 A Amostra de Pesquisa</b> .....	134
<b>6.3 Instrumentos de Escala de Opinião</b> .....	136
<b>7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	137
<b>7.1 Análise Documental da Legislação da Educação Superior, Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Pré e Pós Reforma e Ementas de Disciplinas que Abordem a Avaliação do Ensino-Aprendizagem para a Educação Básica</b> .....	137
<b>7.5 Análise Métrica das Escalas Aplicadas aos Licenciados e Licenciandos</b> .....	139
<i>7.5.1 Escala dos Licenciados</i> .....	139
<i>7.5.2 Escala dos Licenciandos</i> .....	142
<i>7.5.3 Análise Fatorial da Escala com Métodos dos Componentes Principais e Rotação VARIMAX</i> .....	143
<b>7.6 Escala de Opinião entre Licenciandos e Licenciados sobre a Formação Inicial de Professores Pré e Pós Reforma Curricular para Avaliar na Educação Básica</b> .....	144
<i>7.6.1 Caracterização da Amostra de Licenciados e Licenciandos na UVA</i> .....	144
<i>7.6.2 Análise Comparativa Qualitativa da Escala de Opinião de Licenciados e Licenciandos sobre Avaliação do Ensino-Aprendizagem para a Educação Básica</i> .....	150
<b>8 CONCLUSÃO</b> .....	179
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	183
<b>APÊNDICE 1- OFÍCIOS</b> .....	192
<b>APÊNDICE 2 - INSTRUMENTO DE PESQUISA - LICENCIADO UVA-SOBRAL/CEARÁ</b> .....	198
<b>APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO DE PESQUISA LICENCIANDO UVA-SOBRAL/CEARÁ</b> .....	203
<b>APÊNDICE 4 – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE COM LICENCIADOS E LICENCIANDOS DA</b>	

<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA), EM SOBRAL, CEARÁ E ALTERAÇÕES NOS INSTRUMENTOS .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE 5 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE A LEGISLAÇÃO PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR DESCRITA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE 6 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE O PERFIL PRÉ E PÓS REFORMA DESCRITO NO PROJETO POLÍTICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE 7 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS EMENTAS DE DISCIPLINAS QUE ABORDEM A AVALIAÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM PRÉ E PÓS REFORMA DESCRITAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....</b>	<b>240</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “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)” vincula-se 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 há doze anos ocorrem movimentos de reformas curriculares nas universidades brasileiras, emergindo a relevância de pesquisa qualitativa sobre a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, 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:

- a) Observação como licencianda em Pedagogia, período 1995 a 1999, da inexistente relação teoria e prática nas disciplinas do curso. Em se tratando da avaliação do ensino-aprendizagem, em quatro disciplinas: “Didática Geral”, “Medidas Educacionais”, “Estatística aplicada à Educação” e “Estágio Supervisionado”;
- b) Coordenação pedagógica em escola pública, período 1998 a 2000, 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;
- c) Coordenação da formação continuada na Gerência do Ensino Fundamental, na Secretaria da Educação de Sobral, Ceará, período 2001 a 2002, ouvindo-se depoimentos nas oficinas que obtiveram formação específica e poucas disciplinas pedagógicas;
- d) Participação como Professora colaboradora, ouvindo-se questionamentos dos licenciandos desde o segundo período do curso de licenciatura em Geografia, em 2002, sobre o distanciamento teoria e prática. Ou seja, não compreendiam a

utilidade dos estudos para a prática pedagógica como professores na educação básica. As queixas eram recorrentes em outros cursos de licenciatura;

- e) Realização da pesquisa de mestrado, na linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação Curricular, período 2008 a 2010: “Avaliação da Influência do Currículo na Construção da Identidade: A Percepção do Licenciando em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/ Sobral - Ceará”. Os resultados denotaram que o currículo pós reforma contribuiu parcialmente na construção da identidade docente, pois se modificou o currículo prescritivo, mediante as exigências de reforma curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em 2002, porém percebeu-se a resistência de professores do curso, a nova proposta. Acredita-se que devido à formação destes em bacharelado, pois conforme depoimento do coordenador, a resistência dos licenciandos por um currículo voltado para a licenciatura decorre que sendo pesquisadores teriam status, ao passo da desvalorização como professores na educação básica. Dessa forma, apenas alguns licenciandos almejam atuar na educação básica, mas a maioria demonstrou intenção de realizar mestrado, doutorado e seguir carreira na educação superior e,
- f) Por fim, pesquisa exploratória no curso de licenciatura em Pedagogia da UVA, em Sobral, Ceará, início do doutorado, em 2011, com análise documental do projeto político pedagógico e depoimentos dos licenciandos sobre a prática pedagógica de dois professores do curso, percebendo-se diferenças, no planejamento da disciplina Avaliação Educacional e a prática pedagógica. Ou seja, mais uma vez, observou-se o currículo prescritivo atendendo às exigências da legislação e queixas dos licenciandos, por estudos e experiências que relacionem teoria e prática para a 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, contribuiriam para o delineamento do objeto de estudo.

No período pré reforma, ou seja, até 2001, os cursos de licenciatura eram organizados no sistema 3 + 1, nos três primeiros anos, havia um tronco comum, composto por disciplinas específicas, e no último ano, disciplinas pedagógicas, formando-se o bacharel e o licenciado.

Constatam-se por meio de revisão sistemática de literatura, tais como: Barreiros (2008), Matos (2007), Lelis (2001), Zeichner (1998), Alves-Mazzotti (2003), Fiorentini et. al. (2001), Januário (2010), Ramos (2009), Campos e Andrade (2004), Villas Boas (2001), Lopes e Dias (2003), dentre outras, que os resultados das pesquisas apontam as fragilidades na formação inicial de professores nas licenciaturas, neste caso, algumas destas, voltadas para a avaliação do ensino-aprendizagem, no que se refere ao distanciamento da relação teoria e prática, saberes acadêmicos e dos professores, oriundos de suas experiências profissionais, a relação ensino e pesquisa, ou seja, o professor investigar a prática pedagógica e propor alternativas de melhorias na educação.

Outrossim, pelo cenário apontado emerge a necessidade de mudanças epistemológicas no modelo de formação inicial de professores para a Educação Básica, de um perfil profissional racional-técnico, para o crítico-reflexivo, o que representa desafios para a docência universitária na Educação Superior, no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Faz necessário que os professores compreendam as orientações do Ministério da Educação (MEC), por meio das avaliações em larga, e a utilização dos resultados, como ferramenta pedagógica para melhorar a aprendizagem, o que suscita a importância de na formação inicial e continuada, alinhar as discussões sobre o currículo, competências, habilidades, planejamento e avaliação, em prol de um currículo que prepare para a cidadania.

Se os professores não se apropriarem, haverá uma prática docente desvinculada das políticas educacionais, o que não significa ensinar com foco somente nas matrizes de referência, pois o currículo é amplo, e as matrizes representam um recorte do essencial a ser garantido na aprendizagem.

Esse cenário possibilita reflexões, de como subsidiar os professores para elaborar instrumentos e estratégias de avaliação, na sua prática pedagógica, utilizando-se dos resultados de forma formativa, para melhorar a aprendizagem.

Para tanto, essa tese fundamenta-se na teoria crítica, pois a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo deve ser compreendida como uma problemática, que envolve professores e alunos, na liberdade para negociação dos conteúdos curriculares e tomada de decisões mediante os resultados da avaliação do ensino-aprendizagem, considerando-se a emergência de transformar as escolas em comunidades críticas, ou seja, aprendizagem reflexiva.

Pretende-se neste sentido, responder algumas questões:

- Como ocorreu à formação inicial de professores pré reforma para avaliar na Educação Básica?
- Haverá mudanças na formação inicial de professores pós reforma curricular, para avaliar na Educação Básica?
- Quais as diferenças e semelhanças, que se pode evidenciar ao se comparar no projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura, a legislação, o perfil e as ementas com foco na avaliação do ensino-aprendizagem?
- O que é possível perceber no currículo prescritivo e em ação?
- Qual a percepção de licenciados e licenciandos sobre a formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica?

Dessa forma, a tese que se defende é a 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.

Por conseguinte, constituíram-se como objetivos desta pesquisa:

- Analisar o que apontam outras pesquisas acerca da formação inicial de professores para avaliar na educação básica.

- Analisar a Legislação da Educação Superior pré e pós reforma curricular para os cursos de licenciatura.
- Identificar no projeto político pedagógico pré e pós reforma curricular para as licenciaturas, o perfil previsto em cada área de formação.
- Comparar as ementas das disciplinas pré e pós reforma curricular acerca das competências e habilidades previstas na formação inicial de professores para avaliar na educação básica, mediante as orientações do Ministério da Educação (MEC).
- Comparar a percepção de licenciados e licenciandos sobre a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica.

Como alicerce teórico da pesquisa, organiza-se em oito capítulos, como a seguir:

No primeiro capítulo e seus subitens, apresenta-se a história da avaliação educacional, teorias do currículo e perspectiva curricular. O objetivo é refletir acerca do percurso teórico-metodológico do modelo avaliativo adotado, ou seja, o de Stufflebeam (1971), contexto, *input* (insumo), processo e produto (CIPP), pois auxilia no planejamento e tomada de decisões, bem como a importância das teorias do currículo, para explicitar a especificidade da natureza curricular e a fundamentação na teoria crítica. Para tanto, discute-se a partir do pensamento de alguns autores, como: Vianna (2000), Pacheco (1996; 2001), Payne (1974), Crombach (1963), Scriven (1967), Stake (1967; 1973; 1983b), Stufflebeam et. al (1971), Berticelli (2005), McNeil (1995), Moreira e Silva (1994), Silva (2007), Estrela (1992), Goodson (2008), Rodrigues (1993), Legrand (1984), Cardoso (1987), Guba e Lincoln (1985a), Sanders (1990).

No segundo capítulo, objetiva-se analisar o que apontam outras pesquisas acerca da formação inicial de professores para avaliar na educação básica, por meio de revisão sistemática de literatura e identificação do diferencial da referida pesquisa. No subitem, analisa-se a relação teoria e prática no programa de disciplinas mediante competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades para avaliação do ensino-aprendizagem, pré e pós reforma curricular, em prol de um currículo e cidadania para a educação básica. Os autores que subsidiaram as reflexões foram: Shön (1995), Barreiros (2008), Matos (2007), Januário (2010), Mahl (2008), Ramos (2009), Campos

e Andrade (2004), Villas Boas (2001), Lopes e Dias (2003), Valente (2002), Mello (1999), Mendes (s.d), Gimeno (1998), Apple (1986), Bernstein (1980), dentre outros.

Por conseguinte, no terceiro capítulo, analisa-se a Legislação da Educação Superior Pré e Pós Reforma Curricular para os Cursos de Licenciatura, acerca da formação inicial de professores para a educação básica. No subitem, apresentam-se orientações, diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) para subsidiar a análise comparativa do perfil previsto nos projetos das licenciaturas pesquisadas, distribuídas em três blocos (**Linguagens e Códigos:** Pedagogia, Letras e Educação Física; **Ciências Humanas:** História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais e, **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** Matemática, Física, Química e Biologia). Os autores e documentos que embasaram as análises foram: Gatti e Barretto (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002), Carneiro (2010), dentre outros.

No quarto capítulo, discutem-se as múltiplas facetas da avaliação, como orientar os alunos segundo suas capacidades, a competência de um professor e avaliar o desempenho das escolas. Outras reflexões são acenadas: concepções de ensino e avaliação, o modelo de referência do avaliador, uma tentativa de modelização das decisões curriculares, as práticas curriculares de avaliação, cotejando definições de avaliação formativa, o enfoque da dimensão formativa da avaliação, avaliação formativa integrada no processo de aprendizagem, obstáculos para avaliação formativa e perspectivas para avaliação formativa. Alguns autores que corroboraram: Alves (2004), Stufflebeam (1981), Pacheco (1995, 2001), Leite (1991), Kemmis (1998), Hadji (1994, 1997, 2001), Bourdieu (1972), Perrenoud (1995, 1999), Veiga (2009), Vianna (2000), Afonso (2000), Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), Merle (1996), Weiss (1991), Gatti (2003), Pimenta (1999), Tardif e Lessard (2007).

No quinto e sexto capítulos, explicitam-se os procedimentos metodológicos, apresentação e análise dos resultados. A tipologia da pesquisa configura-se como qualitativa, fundamentada na hermenêutico-dialética, dos seguintes dados: **bibliográfica** - revisão de literatura, ou seja, outras pesquisas relacionadas ao objeto de estudo e análise documental da legislação pré e pós reforma curricular para as licenciaturas: Lei

de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – Educação Superior, orientações, diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/ MEC); **análise de dados estatísticos com utilização do SPSS versão 20.0**, por meio de escala de opinião com uma amostra de 254 licenciandos e 72 licenciados de onze cursos de licenciatura formados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE), dos seguintes cursos: **Licenciandos - Linguagens e Códigos** - Pedagogia; Letras; Educação Física; **Ciências Humanas** – História; Geografia; Filosofia e Ciências Sociais e, Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Matemática, Física; Química e Biologia; **Licenciados - Linguagens e Códigos** - Pedagogia; Letras; Educação Física; **Ciências Humanas** – História; Geografia; Filosofia e Ciências Sociais e, Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Matemática, Física; Química e Biologia. Em seguida, a **análise de conteúdo** das questões abertas no questionário de opinião.

Por fim, na conclusão, apresenta-se um produto, fundamentado em sugestões de melhorias para a formação inicial de professores e, diretrizes curriculares que venham a contribuir para uma política de formação continuada, com vistas a qualificar a prática docente para avaliar na educação básica.

## **2 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, TEORIAS DO CURRÍCULO E PERSPECTIVA CURRICULAR**

“O avaliador deve ter um bom treinamento na avaliação quantitativa, inicialmente, e depois em avaliação qualitativa.

[...] Se essa é uma área com especificidade (avaliação), que aspectos são relevantes na construção de profissionais que atuam ou atuarão nesse espaço?”

(HERALDO MARELIM VIANNA)

A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. A ignorância do humano em avaliação educacional, na perspectiva em que nos situamos, redundando, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser e suas perspectivas humanas (VIANNA, 2000).

Assim, pretende-se nesta pesquisa avaliativa curricular refletir e propiciar autoreflexão com os sujeitos acerca da origem e os condicionamentos sociais de um problema, que conforme anunciado na introdução se refere à formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica. Para tanto, concorda-se com Vianna, pois não se pode analisar em abstrato, mas considerar o humano sob influência da ação educativa, o que remete o caminho da análise crítica para a construção de novas ideias e conhecimentos.

Desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake, o homem observa; o homem julga, isto é avalia (VIANNA, p.22).

Constata-se que se desde o processo civilizatório houve alguma forma de avaliação, esta é inerente ao comportamento humano, e Stake salienta que por meio da observação, o homem julga e avalia.

Por outro lado, a avaliação educacional não está circunscrita ao aluno e seu rendimento, ao desenvolvimento de atitudes e de interesses, que constituem o produto do processo instrucional que ocorre na escola. O seu interesse se ampliou, mas não ficou no âmbito da microavaliação (PAYNE, 1974).

Da microavaliação, constituiu-se no campo da macroavaliação, ou seja, interessou-se por grupos de grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos, dentre outros); projetos, produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas.

O que ocasionou a ampliação no âmbito da microavaliação para macroavaliação foi uma transformação tecno-científica, iniciada nos tempos modernos e ativada a partir da primeira década do século XX, que sofreu um processo de aceleração e provocou o rápido envelhecimento dos currículos e programas, que se tornaram incompatíveis com a vida moderna, e influenciou, nas práticas de ensino e nos materiais pedagógicos inúteis para um ensino de qualidade e uma orientação pedagógica eficiente.

A avaliação educacional com a abrangência que possui nos dias fluentes somente se iniciou na década de 40, com a atuação de Tyler, e, durante os anos 60, à produção teórica de Crombach, Scriven e Stake, que abordaram aspectos fundamentais dos procedimentos de avaliação, influenciando a geração que começou a trabalhar nessa área. Por meio das diferentes definições de avaliação, Vianna (2000) destaca que se antecipa a ideia, de que no processo de formação do avaliador, a definição que se formula ou aceita, condiciona os procedimentos do avaliador:

[...] Aos poucos, a área da avaliação vai se dando conta de que percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos; entretanto, simultaneamente, a avaliação procura sistematizar suas atividades na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação (Tyler, Stake), apresentar juízos de valor (Scriven) e tomar decisões face às alternativas que nos são oferecidas (Stufflebeam) (p. 26).

Para Vianna, emerge a importância na formação do avaliador de se conhecer as percepções e intuições dos teóricos e modelos de avaliação educacional, a fim de optar pelos procedimentos, pelo que se depreende, mediante objeto de estudo. Dessa forma, explicitam-se os pensamentos dos avaliadores citados acima, e outros, bem como o caminho teórico-metodológico trilhado na pesquisa.

O modelo de Tyler parte do princípio de que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados.

Por sua vez, o trabalho de Crombach, *Course Improvement through Evaluation* (1963), apresenta uma posição crítica face ao modelo objetivo de Tyler, quando mostra que a avaliação não pode ficar presa a aspectos da mensuração, mas oferecer meios que possibilite o aprimoramento de currículos.

Vianna (2000) afirma que Crombach é de opinião de que a avaliação tem uma função política. Desse modo, as reações aos dados da avaliação têm motivação política. O planejamento de uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses das suas várias audiências, com expectativas as mais diversas possíveis. Assim, a avaliação, afeta diferentes áreas de poder (política), devendo, pois, enfrentar desafios. Na visão de Crombach, a avaliação permitiria decisões que levariam ao aperfeiçoamento do currículo, referindo-se aos alunos submetidos a determinado programa, e por fim seriam tomadas decisões administrativas.

Já as posições de Scriven, em sua obra clássica, *Methodology of Evaluation* (1967), dão continuidade e ampliam por levantados por Crombach (1963) e introduzem um novo elemento: a obrigação de o avaliador determinar o mérito do que está sendo objeto da avaliação, programas, projetos, materiais ou quaisquer outras inovações educacionais.

Scriven destacou dois tipos de avaliação, formativa e somativa, como fundamentais, considerando que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa, e que, ao término dever-se-á determinar o mérito desse programa e empreender outras decisões, inclusive em relação ao futuro do programa, se deve continuar ou ser encerrado definitivamente.

A questão da avaliação independente dos objetivos (*goal-free*) foi colocada por Scriven (1973), pois muitos objetivos possuem uma alta dose retórica e, em muitos casos se distanciam da realidade dos objetivos definidos em programas. A avaliação

*goal-free*, teria como principal função reduzir os vieses e aumentar a objetividade das avaliações.

Por outro lado, Stake, por volta de 1967, na obra *The countenance of educational evaluation*, enfatiza que a avaliação não deveria ter um caráter meramente episódico, mas permitir uma compreensão de todo processo relacionado a um programa, por intermédio de um amplo levantamento de informações para uma tomada de decisões em bases realistas.

Stake (1983b) adverte que os adeptos da visão naturalista veem as coisas sob um outro enfoque, sugerem um sentido diferente da missão e um conjunto diferente de percepções. A esperança centra-se na confiança de que descrições naturalistas serão úteis, se sua validade basear-se na triangulação e numa revisão dialética.

Antecedentes, interações e resultados são elementos que participam da descrição e julgamento. Stake (1967) mostra que os julgamentos podem ser classificados como padrões gerais de qualidade de um programa. Os dados descritivos são classificados em intenções e observações. Ao avaliador, cabe preparar um registro do que os educadores pretendiam (intenções), e das percepções dos observadores.

Para se iniciar uma avaliação responsiva é preciso que haja uma perfeita interação entre a instituição interessada no trabalho, através de sua diretoria, equipes técnicas e corpo docente e o avaliador. Isso se justifica, porque a avaliação não pretende bloquear atividades e nem o desenvolvimento de programas, pois, se necessário, no caso de uma avaliação responsiva, há uma simultaneidade entre o desdobrar do programa, com vistas a futuras alterações e a própria avaliação (VIANNA, 2000).

No modelo avaliativo proposto por Stake, faz-se necessário conhecer os antecedentes, as interações e os resultados, e a instituição interessada no trabalho, pois mediante os julgamentos e resultados encontrados no desenvolvimento de programas, propõe-se alterações.

Em consonância, Parlett e Hamilton, em *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs* (1976), reagiram a psicometria e ao experimentalismo, propondo uma avaliação na tradição humanista, que fosse responsiva às necessidades de diferentes grupos, iluminativa do complexo organizacional, do

ensino e do processo de aprendizagem, relevante em relação às necessidades de diferentes grupos interessados no assunto.

Por sua vez, Stufflebeam, Guba, Hammond, entre outros, em 1971, a partir da experiência que tiveram na década de 60, quando avaliaram o sistema público de ensino elementar e secundário das escolas do distrito de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos. A ideia dos modelos centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir a tomada de decisões (VIANNA, 2000).

O modelo ficou conhecido como CIPP, contexto, *input* (insumo), processo e produto, Stufflebeam et.al (1971) deram-lhe um caráter analítico e racional, em diversos momentos: planejamento das decisões; estruturação das decisões; implementação das decisões e reciclagem das decisões; havendo para um desses momentos, uma forma específica de avaliação: avaliação do contexto; avaliação dos insumos (*input*); avaliação do processo e, finalmente avaliação do produto.

Dessa forma, adota-se nesta pesquisa o modelo avaliativo proposto por Stufflebeam, que tem como foco a tomada de decisões. Para tanto, o CIPP fundamenta-se no contexto, *input* (insumo), processo e produto, que auxiliam no planejamento, estruturação e reciclagem das decisões, pois apresenta uma proposta teórico-metodológica, que melhor se adequa ao objeto de estudo, tendo-se em vista, que a pesquisa foi realizada em cursos de licenciatura de uma instituição de educação superior e se comparou o currículo pré e pós reforma na formação inicial de professores para avaliar na educação básica, buscando-se assim conhecer o processo e avaliação do produto.

Como se percebe o modelo CIPP gira em torno de tomada de decisão e procura estabelecer quatro tipos de situações de decisão em educação, sendo que cabe a cada uma destas:

- avaliação de contexto: definição e descrição do ambiente em que as mudanças ocorrerão; identificação das necessidades e dos recursos disponíveis; identificação de problemas e deficiências em relação às necessidades, e predição de futuras deficiências, levando em consideração o desejável, o possível e os resultados prováveis;
- avaliação de insumos: estabelece como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa, ou seja, a estruturação das decisões;
- avaliação do processo: destina-se a implementação de decisões, do mesmo modo que a avaliação formativa promove o levantamento freqüente de informações e apresenta relatórios aos responsáveis pelo projeto com a finalidade de garantir o prosseguimento dos trabalhos;

- avaliação do produto: mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término. É uma avaliação destinada a servir de reciclagem de decisões. (VIANNA, 2000).

A opção pelo modelo CIPP, de Stufflebeam, decorre por orientar o avaliador, pois apesar de não oferecer maiores detalhes, sobre o planejamento de cada tipo de avaliação, oferece um *checklist* de procedimentos que são aplicáveis aos quatro tipos de avaliação: focar a avaliação, identificando e definindo as situações de decisão com os objetivos da avaliação, as situações a serem conduzidas e a política a usar na sua operacionalização; planejar a coleta, organização e análise dos dados; especificar a audiência a que serão destinados os relatórios, planejar sua formatação e cronograma, e por fim administrar a avaliação desenvolvendo um plano geral de execução do planejamento.

Corroborando-se com o pensamento de Stufflebeam, Pacheco (2001) enfatiza que avaliar é uma expressão de juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação.

Em suma, o ato de avaliar, por mais diversidade que existe, não é ambíguo e implica uma atribuição de valor, manifesta numa apreciação quantitativa e qualitativa e que Beltran e Rodriguez Diéguez (1990) polarizam em três eixos ortogonais, interdependentes uns dos outros: descritivo, medida e estimação; normativo, referência estatística e referência ao critério; e tomada de decisões, presença e ausência.

Assim, ressaltam duas funções principais para a avaliação: uma de controle dos resultados, de validação dos objetivos, de detecção das deficiências do rendimento, de classificação; outra de interpretação, de proposta de melhorias, de análise crítica. Para a avaliação curricular e não se faz referência direta à função atribuída à avaliação didática, Taba (1983) diz que a função mais essencial e a menos utilizada é a de outorgar validação de hipóteses sobre as quais se baseia o currículo. Também Stufflebeam (1968) sugere que a avaliação serve não só para comprovar o valor de programas, mas também para melhorá-los.

Dessa forma, intenciona-se nesta pesquisa, apresentar resultados de validação dos objetivos, detecção de limitações, interpretação, e análise crítica, com vistas como afere Stufflebeam, de não só comprovar o valor de programas, no caso, o currículo pré e

pós reforma dos cursos de licenciatura de uma instituição superior, mas com a finalidade de suscitar melhorias na formação inicial de professores para avaliar na educação básica.

E um currículo, como se observa Gimeno (1988), que não se avalia ou se faz somente através da avaliação dos professores é difícil que entre numa dinâmica de aperfeiçoamento constante, com a tendência de enveredar por estudos de natureza burocrática com o escopo de controlar e gerir, aceitando o valor das autoridades e suas recomendações.

Na avaliação dos planos curriculares, vê-se que a articulação horizontal e vertical das disciplinas e áreas curriculares, a organização, com a divisão por unidades de tempo letivo e número de horas semanais atribuído às disciplinas, a natureza teórico e/ou prática das disciplinas, a integração das componentes curriculares e das formações transdisciplinares (PACHECO, 2001).

A avaliação dos programas para Pacheco (2001) é, sem dúvida, a questão fulcral do sistema curricular já que os conteúdos de ensino, organizados por disciplinas, são a substância do próprio currículo. Avalia-se não só pelo processo de elaboração, com referência às etapas seguidas, mas também os seguintes aspectos: adequação dos conteúdos às necessidades e capacidades dos alunos e às exigências sociais e profissionais; relação conteúdos/objetivos; exequibilidade; atividades propostas; valores explícitos ou implícitos; sequencialização temática; coerência disciplinar.

Dessa forma, concorda-se com Pacheco ao afirmar que a avaliação de programas pressupõe adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos, mediante exigências sociais e profissionais, o que demanda observar no currículo pré e pós reforma dos cursos de licenciatura em instituição superior a relação conteúdos/objetivos, bem como atividades propostas e coerência disciplinar, ou seja, proposta curricular prescritiva e em ação.

Quanto ao modelo de desenvolvimento curricular, avalia-se que a conexão dos contextos de decisão e fases de desenvolvimento, com a distinção das funções e competências dos intervenientes curriculares, quer o grau de descentralização do

currículo e a abrangência da coordenação curricular através da programação coletiva dos professores.

Pelo que dizem os paradigmas de formação de professores, tal como a prática dos mesmos, sabemos que não existe professor ideal, dependendo a sua eficácia de muitos fatores. Ao professor como pessoa, profissional e docente exige-se-lhe como capacidade “transmitir” aos alunos, estimular o desenvolvimento do aluno, estabelecendo relações fluidas e positivas, fazer uma interpretação crítica do contexto sociocultural e organizacional, exercer as funções e competências atribuídas numa perspectiva de profissional racional prático e não de um profissional racional técnico e assumir uma atitude investigativa. Todos estes critérios, derivados dos paradigmas de avaliação, estão em permanente discussão dependendo quer ao papel atribuído ao professor no desenvolvimento do currículo, quer do desempenho e competência profissional (PACHECO, 1996a).

Pacheco adverte que não existe professor ideal, considerando-se o contexto sociocultural e organizacional, bem como as competências a serem desenvolvidas não somente na perspectiva do profissional racional prático, como assumir atitude investigativa, o que denota analisar o currículo prescritivo e em ação, pré e pós reforma curricular, acerca da formação inicial de professores para avaliar na educação básica, por meio de análise documental dos projetos políticos pedagógicos e pesquisa qualitativa com licenciados e licenciandos.

Assim, Pacheco enfoca que a pluralidade e diversidade dos protagonistas de avaliação é uma das condições para se falar em objetividade e imparcialidade, só seguida pela triangulação.

Apesar de a avaliação somativa ser um estado terminal de um processo, e apesar deste tipo de avaliação se tornar numa exigência administrativa e funcional para o sistema, é, contudo, a avaliação formativa que se deve privilegiar num sentido de uma intervenção orientada para a melhoria da qualidade de ensino e de participação do professor na comunidade educativa.

A metodologia e técnicas que por ventura se podem utilizar integra tanto a escala de opinião com questões fechadas e abertas no questionário, considerando a amplitude do processo avaliativo.

Assim, todo processo de avaliação se faz numa unidade e segmento de tempo concreto em relação ao qual se distinguem três fases: avaliação inicial, avaliação de processo e avaliação de produtos.

A discriminação de cada uma destas fases integra-se no quadro metodológico preciso em que se faz a opção não só pelas variáveis a estudar como também pela abordagem quantitativa e consequentes técnicas de análise dos mesmos.

Nos níveis, determina-se o âmbito da avaliação, delimitando-se amplitude e abrangência dos níveis de ensino e ainda as disciplinas e/ou áreas curriculares. Quanto aos critérios de avaliação são normas com os indicadores e a regra de correspondência em que se dá a interseção entre um aspecto dado e um elemento de contraste, de modo a suscitar uma valorização por parte do respondente e que pode variar de positivo e negativo ou de aceitável a inaceitável. Podem ser critérios de avaliação de um currículo os fins curriculares, a estrutura curricular, a fundamentação e as orientações curriculares, os princípios didáticos, as necessidades sociais, a consistência interna, dentre outros (PACHECO, 2001).

Dessa forma, na pesquisa curricular universitária, nos cursos de licenciatura, foram selecionadas disciplinas que abordem o conteúdo da avaliação do ensino-aprendizagem, e interseção, ou seja, comparação entre as ementas.

Para tanto Vianna (2000, p. 167 e 168), aponta aspectos significativos na formação de um avaliador, agrupados em 6 (seis) conjuntos:

- 1.0- O avaliador deve ser capaz de:
  - 1.1- Especificar informações necessárias para o desenvolvimento de programas de avaliação;
  - 1.2- Localizar, ler e integrar informações existentes na literatura técnica;
  - 1.3- Analisar avaliações anteriores sobre o assunto de seu interesse e discutir suas implicações;
  - 1.4- Definir com precisão os objetivos gerais e específicos de uma avaliação.

2.0- O avaliador deve ser capaz de:

2.1- Examinar, criticamente, estratégias de avaliação e selecionar a adequada para seu problema;

2.2- Formular questões ou hipóteses a serem respondidas ou verificadas na avaliação;

2.3- Desenvolver planejamento adequado para a coleta de dados que possibilitem realizar 2.2;

3.0- O avaliador deve ser capaz de:

3.1- Selecionar amostra capaz de atender os objetivos de um projeto;

3.2- Identificar a partir dos objetivos, as variáveis a considerar na avaliação.

4.0- O avaliador deve ser capaz de:

4.1- Selecionar e/ou construir os instrumentos necessários à avaliação;

4.2- Estabelecer a validade dos instrumentos e determinar o grau de fidedignidade dos resultados;

4.3- Dominar técnicas qualitativas de coleta de dados;

4.4- Gerenciar o programa de avaliação e corrigir desvios;

4.5- Selecionar as técnicas estatísticas, se for o caso;

4.6- Definir os procedimentos de análise em termos de processamento de dados.

5.0- O avaliador deve ser capaz de:

5.1- Interpretar e estabelecer conclusões fundamentadas;

5.2- Elaborar relatórios e discutir suas conclusões.

6.0- O avaliador deve ser capaz de:

6.1- Estabelecer relações interpessoais adequadas com a equipe de avaliação.

6.2- Administrar recursos humanos e materiais ligados à avaliação;

Compreende-se a partir dos seis grupos apresentados a importância de se considerar a história da avaliação educacional, contribuição das teorias e modelos avaliativos na formação do avaliador, na perspectiva de atuação curricular, para apropriação de conhecimentos de pesquisa na área quantitativa e qualitativa, a fim de especificar, e integrar informações na literatura técnica para o desenvolvimento de programas de avaliação, bem como analisar avaliações anteriores sobre o assunto de seu interesse, examinando-se criticamente estratégias de avaliação, a fim de selecionar a adequada ao problema, com vistas a formular questões ou hipóteses a serem

respondidas ou verificadas na avaliação e desenvolver planejamento adequado para a coleta de dados.

Para tanto, emerge a seleção de uma amostra capaz de atender os objetivos de um projeto, além de identificar a partir dos objetivos, as variáveis a considerar na avaliação, e elaboração dos instrumentos necessários à avaliação, a fim de estabelecer a validade dos instrumentos e determinar o grau de fidedignidade dos resultados, dominando técnicas qualitativas de coleta de dados, gerenciamento do programa de avaliação e corrigir desvios, seleção de técnicas estatísticas, definição dos procedimentos de análise em termos de processamento de dados, interpretação e estabelecimento de conclusões fundamentadas, e por fim, elaboração de relatórios e discussão de suas conclusões, o que demanda o estabelecimento de relações interpessoais adequadas com a equipe de avaliação e administração de recursos humanos e materiais ligados à avaliação.

A seguir apresentam-se as teorias do currículo, avaliação como domínio da ciência da educação, o currículo como domínio da ciência da educação, a natureza da avaliação de currículo, critérios de credibilidade da investigação e o debate ético-político na avaliação curricular, a fim de explicitar abordagem teórico-metodológica mediante objeto de estudo formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica.

## **2.1 Teorias do Currículo**

“O que é uma teoria do currículo? Quando se pode dizer que se tem uma ‘teoria do currículo’? Onde começa e como se desenvolvem as teorias do currículo? O que distingue uma ‘teoria do currículo’ da teoria educacional mais ampla? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E o que distingue as teorias críticas das pós-críticas?”

(TOMAZ TADEU DA SILVA)

McNeil (1995) enfatiza que o currículo é resultante de discursividades diferentes, de intencionalidades diversas, de representações várias, nem sempre mostra

na superfície, tudo o que pode mostrar ou significar, em termos de consequências que pode produzir.

Para Berticelli (2005) o termo currículo deriva do verbo latino *currere* (correr). Há os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural *curricula*. O termo *cursus* passa a ser utilizado, com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas como o português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária. A palavra *curriculum* é de uso mais tardio, nessas línguas. Em 1682 já se utiliza em inglês, a palavra *curricule*, com o sentido de cursinho. Nesta mesma língua, se utiliza, a partir de 1824, a palavra *curriculum* com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, traduzido também pela palavra *course*. Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Inglaterra para os Estados Unidos sendo empregada no sentido de *curriculum vitae*. O aportuguesamento da palavra, no Brasil, se dá por volta de 1940.

Verifica-se que a palavra *curriculum* migrou da Inglaterra para os Estados Unidos por volta de 1940. É apenas a partir de aproximadamente 1945 que o conceito começa a se delinear, como produto da era industrial, quando se diversificam os saberes e as demandas de saberes emergentes. Ainda que a partir de 1920 já se tenham orientações sobre a problemática do currículo, é somente a partir da Segunda Guerra Mundial que aparecem as primeiras formulações com um maior grau de articulação.

Berticelli (2005) aponta que fruto da modernidade, quando a unidade filosófico-teleológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica. Neste contexto é que surge o currículo, como ordenamento de saberes educativos. O currículo revela a multiplicidade de saberes, correlato de várias ciências, ou seja, se desenvolve concomitante e inspirado nas linhas conceptuais da pedagogia estatunidense/ pedagogia da sociedade industrial.

Assim, o autor mencionado parte do pressuposto teórico de que currículo é construção. Se é construção, então a pluralidade curricular é correlata às formas epistemológicas das discursividades. Põe-se em relevo, nestes termos, o caráter e a ordem do poder, na determinação do currículo: é a concretude da prescritividade que se materializa no currículo. Isto autoriza os estudiosos a fazer o currículo remontar a

Grécia clássica, dada a prescritividade da educação entre os gregos, a exemplo da educação espartana, de caráter eminentemente militar, em que, para cada tempo (idade do educando) havia exercícios físicos e intelectuais bem marcados. Vale dizer o mesmo para a educação praticada em Atenas, onde o ideal da *paideia* se realiza prescritividade. Se considerada a prescritividade como parâmetro, a Idade Média se caracterizou pela educação e ensino pautados pelo *Trivium* e pelo *Quadrivium*, um currículo disciplinar bem definido. A prescritividade já não caracteriza apenas um dos aspectos da origem do currículo, senão que diz respeito à sua ontologia, se tido em seu conceito moderno.

A prescritividade continua presente em toda a ideia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustenta mais manter um critério curricular universal e um currículo fechado em sua prescritividade única.

Moreira e Silva (1994) rejeitam o conceito de currículo como rol de coisas a serem transmitidas e absorvidas como passividade. O currículo é, antes, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. Uma concepção de currículo só pode ser construída quando se pensam, conjuntamente, currículo e sociedade.

[...] Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo.

[...] O currículo sempre é currículo *para* alguém, construído a partir *de* alguém. Urge, pois que autor e destinatário coincidam ao convencionar o que é, *de fato* importante. E esta coincidência só pode nascer da participação efetiva de uma proposta curricular (BERTICELLI, 2005, p. 166 e 167).

No ato de escrever o currículo também funciona a lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever, que medeia entre as intenções iniciais e o que vai para o papel, como aponta Flickinger (1995), quando o conteúdo, presumidamente disponível, embaralha-se; privado inexplicavelmente da precisão intuída, ele recusa agora a representação em palavras, conceitos e frases. Ao escrever escapa-nos a ideia à qual havíamos chegado, na fase preliminar das considerações em torno do tema. Esta situação ocorre para aqueles que estão impregnados de compromisso com o discurso pensado, com o currículo elaborado. Por isto, há premente necessidade de engajamento profissional daqueles que são responsáveis pelos currículos.

A relação estreita entre currículo e sociedade começou a ser posta no Brasil a partir do final da década de 1960. Este fenômeno, que já ocorrera no assim chamado Primeiro Mundo a partir da mesma década e que recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE), tem por efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e cursos.

Na busca de resposta a uma série de questionamentos em torno do currículo, surgiu a Sociologia do Currículo. Questões tais como: (a) o que pode ou não ser considerado de valor educativo para fazer parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola? (b) Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto, dos elementos das culturas que fazem parte dos currículos? (c) A quem servem os conteúdos ensinados nas escolas? (d) Como é tratada a cultura das classes populares nos currículos? Estas questões determinaram o desencadeamento dos estudos da Sociologia do Currículo, em muitos lugares do planeta, inclusive no Brasil (BERTICELLI, 2005).

O que predomina são as já amplamente discutidas teorizações da década de 1970. O conceito de currículo até esse período, se atinha muito à ideia de rol de disciplinas e ainda não se percebia, no Brasil, como em outros países, a mera função instrumental das disciplinas no contexto curricular. Fizeram-se estudos que trataram de currículos e programas, nos quais o assento é posto no papel social a ser desempenhado tanto pela escola quanto pela comunidade.

A pesquisa em torno do currículo se intensifica em fins de 1985, visando buscar causas da evasão e repetência, grave problema educacional. Tais estudos tendiam a encontrar as causas dos problemas na questão dos conteúdos. Não se chegou a apontar as mudanças que poderiam reverter os problemas e gerar o fortalecimento da educação formal do país.

O período de 1986 a 1989 trouxe mudanças significativas, pois superou-se a concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos e se pensou no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento. A tendência mais corrente é a de adotar

um currículo crítico ou, mais ou menos, uma postura crítica diante das questões curriculares.

De 1990 em diante, as teorias que já se haviam fortemente firmado em vários países desenvolvidos, passaram a ser utilizadas para a análise dos problemas curriculares, no Brasil. A questão dos estudos curriculares vem ganhando espaço na preocupação dos estudiosos do currículo. É, no Brasil, uma discussão que começa a se expandir. O currículo está intimamente ligado às questões culturais, desde o momento em que se faz a pergunta: currículo para quem? Afinal, a questão currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.

A sociedade pós-moderna se caracteriza pela complexidade. A técnica é multifacetada: é um mundo brilhante, luzidio, atraente, tentador, que traz conforto e felicidade a um tempo e massificação e depressão moral noutra tempo. O currículo é o lugar de eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro e macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí, sua importância (BERTICELLI, 2005).

Dessa forma, considerando-se as teorias do currículo, Silva (2007, p.11) argumenta que:

[...] Começaria por supor que existe “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. Nesta perspectiva, o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominantemente na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. O objeto que a teoria descreve é efetivamente, um produto de sua criação.

Assim, a partir da definição de teoria do currículo, percebe-se que existem discursos e textos, pois segundo o autor mencionado, um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a teoria está envolvida em um processo circular, pois descreve como descoberta algo que ela própria criou.

Por sua vez, Estrela (1992, p. 13) aponta que na matriz dos grupos disciplinares das ciências da educação a identificação do currículo pode tornar-se difícil, quando o

caráter discutível e por falta de um critério de base das tentativas de classificação das ciências da educação são a melhor prova de falta de definição do seu estatuto.

Assim, Pacheco (2005) enfatiza a identidade da teoria e desenvolvimento curricular, cujo objeto abarca os estudos sobre currículo e com a metodologia inerente às ciências sociais e humanas, dentro do ramo do conhecimento da educação das ciências da educação.

Segundo Pacheco (2001), a Teoria e Desenvolvimento Curricular apresenta uma dupla abordagem em termos de áreas de conhecimento educativo: por um lado a discussão das habilidades/competências de análise curricular – exigidas aos professores, quer aos especialistas curriculares, pois a função formadora dimensiona-se num contexto de interação social, ou seja, num contexto sociocultural, institucional e didático, cada um deles com conhecimentos específicos; por outro a tomada de decisões didáticas, isto é, as decisões que o formador toma numa situação de ensino e aprendizagem (pré-ativas, interativas e pós-ativas).

Desta maneira, o objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular integra três dimensões principais (técnica, prática e crítica); fundamentos ou bases para o planeamento curricular ao nível da análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia; contextos de decisão curricular (político/administrativo, de gestão e de realização), sendo este último nível de decisão que pode-se falar da Didática Geral.

Segundo Pacheco (2001, p.15, 16 e 17) o lexema currículo é:

[...] proveniente do étimo *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Daqui a utilização da palavra currículo, no século XVII e nos países anglo-saxónicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos (p. 15 e 16);

[...] A conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso. Porém este será um dos aspectos positivos do pensamento curricular, remetendo os especialistas para uma problematização cada vez mais intensa e profícua. O consenso que existe- o que permite falar de um campo disciplinar específico- é relativo ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas (p. 17);

[...] O currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos (p. 18).

Outrossim, Gimeno (1988) aborda o currículo como interseção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas, por isso argumenta que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino. Ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras, e que, enquanto subsistemas autônomos, e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.

Dessa forma, as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a serem formas, ainda que indiretamente, de abordar os problemas práticos da educação.

Segundo Pacheco (2001), numa fase histórica, o campo curricular sempre foi alvo de atenção e isso desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação. Porém como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao século XIX, devido, em parte, à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades bem explícitas.

O termo currículo entra, assim, no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos.

Assim, o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo sobre à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias deste grupo encontravam sua expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918) (SILVA, 2007).

Por outro lado, Pacheco (2005, p. 14) afirma que:

[...] Pelo impacto que viria a ter na consolidação das questões curriculares, a principal referência não deixa de ser a obra de Tyler. Dando continuidade a uma conferência realizada em Chicago, em 1947, com o intuito de delimitar e

de abordar teoricamente o ensino, Tyler publica, em 1949, o livro *Basic principles of curriculum and instruction*- quiçá, e não retirando importância às obras de Bobbitt e Dewey, o grande marco da especialização curricular. Nesta obra, Tyler salienta a necessidade de uma teoria sobre o currículo, já que o desenvolvimento do currículo sem uma teoria tem fatais resultados, e uma teoria do currículo sem o desenvolvimento nega o fim último da teoria.

No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Verifica-se que o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais nos pensamentos de Tyler e Bobbitt, ou seja, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudos devem ser processados como produto fabril.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo tendo-se decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Um currículo busca modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2007, p.14, 15).

As teorias tradicionais se preocupam com as questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê”?, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Por outro lado, Moreira (1997) enfatiza como especialistas em currículo percebem os rumos do campo que ajudam a construir. Suas falas sugerem uma situação de crise, pois a opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação. Porém, apesar da crise, a teoria curricular crítica, constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo.

Dessa forma, concorda-se com Moreira, pois se faz necessário que as discussões sobre currículo contribuam para a prática pedagógica e cheguem à escola, e no caso desta pesquisa, na formação inicial de professores para avaliar na educação básica, o que suscita um olhar para a relação currículo e formação, como também a compreensão da importância de conhecimentos sobre currículo para planejar e selecionar estratégias de avaliação de conteúdos, considerando-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos na educação básica.

Neste sentido, Zabalza (1992) aponta que as disciplinas universitárias figuram no universo científico por diversas razões (razões históricas, por conveniência da administração, por motivos de emprego, por circunstâncias conjunturais, por pressões dos grupos profissionais, dentre outras). As fronteiras entre disciplinas são cada vez mais difusas.

Já Nóvoa (1997) afirma que hoje em dia, o conceito de currículo impôs-se no léxico das ciências da educação e é difícil escrever sobre questões pedagógicas sem o utilizar por uma ou por outra razão. Não restam dúvidas quanto à existência da didática como campo do conhecimento que integra questões (objetivos, competências, conteúdos, metodologia, avaliação, planificação, dentre outras) ligadas aos processos formais de ensino e de aprendizagem.

Conforme Pacheco (2005) currículo e didática são campos que compartilham um mesmo espaço: o currículo ligar-se-á ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizados, a didática relacionar-se-á com o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação).

Assim depreende-se o reconhecimento do currículo com uma dupla vertente: a institucional, que se situa no plano da organização social, política e escolar, e a didática que ocorre ao nível dos eventos curriculares da sala de aula.

Para Pacheco (2005), não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais ou informais.

Enfim, o autor aborda que toda proposta curricular é uma construção historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses:

[...] Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de formação, com propósito definido de intenções e realidade efetiva que adquire no contexto da estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares (p.37).

Corroborando, Goodson (2008) enfatiza a definição pré-ativa do currículo escrito no entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível, propicia conhecer os valores e objetivos na escolarização quanto à forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola. Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.

Percebe-se que Silva (2007), Pacheco (2005) e Goodson (2008), apontam o currículo como construção social, o que remete ampliar o enfoque sobre o currículo como prescrição, para o nível de processo e prática.

No que se refere aos contextos/níveis de decisão curricular, Pacheco (2001) enfatiza que o currículo enquanto processo contínuo de decisão é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular. De um modo global, consideram-se três níveis de decisão curricular: político-administrativo- no âmbito da administração central; de gestão- no âmbito da escola e da administração regional e de realização- no âmbito do contexto da sala de aula.

O desenvolvimento do currículo começa pela proposta formal, genericamente denominado currículo *prescrito* (Gimeno, 1988) ou *currículo oficial* (Goodlad, 1979) ou *currículo escrito* (Goodson, 2001) ou ainda *currículo formal* (Perrenoud, 1995), é o currículo sancionado pela administração central e que é adotado por uma estrutura organizacional escolar.

A segunda fase é do currículo *apresentado* (Gimeno, 1988) aos professores através de mediadores curriculares, principalmente dos manuais e dos livros de texto, e

isto numa situação em que os professores não trabalham diretamente com o currículo oficial.

A seguir, no âmbito do projeto administrativo da escola, com a inclusão do plano global de formação, o currículo é programado em grupo, e planificado, individualmente pelos professores, não deixando de ser um currículo moldado ou percebido.

A fase do currículo *real* (Perrenoud, 1995), ou do currículo em ação (Gimeno, 1988) ou do currículo *ativo* (Goodson, 2001), é a que situa num contexto de ensino e que corresponde a um currículo operacional, isto é o currículo que acontece de hora a hora, dia após dia, na sala de aula. O currículo operacional também é um currículo percebido. Existe nos olhos de quem o observa.

Desta comparação, resulta o currículo *realizado* (Gimeno, 1988) ou o currículo *experiencial* (Goodlad, 1979) e que é a expressão dos resultados da interação didática e que tanto traduz o currículo vivenciado pelos alunos como o currículo vivenciado pelos professores. Quando se investiga ou reflete sobre o currículo esta fase pode corresponder ao currículo observado na opinião dos seus participantes.

Quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial então diz-se que existe o currículo *oculto* (Torres, 1995), com diversas denominações: implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido, que abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar.

Por último, a fase do currículo *avaliado* (Gimeno, 1988) que inclui a avaliação dos alunos, mas igualmente a avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, dentre outros.

Dos vários modelos de desenvolvimento e decisão curricular surgem pelo menos duas perspectivas diferentes de configurar a planificação do currículo: uma prescritiva e outra flexível nas orientações; uma linear e outra interdependente nas fases; uma diferenciada e outra colaborativa na delimitação (hierárquica das competências) (PACHECO, 2001).

Gimeno (1992, p. 251) descreve os contextos/níveis de decisão curricular, pensados como elementos de um modelo de decisão curricular:

- Não é um modelo prescritivo, mas um modelo explicativo da realidade curricular;
- As decisões tomadas em cada um dos contextos/níveis são decisões contextualizadas e implicam relações de interdependência;
- Admitem-se relações hierárquicas de delimitação de certas competências curriculares mas desde que esteja salvaguardada a interpretabilidade e flexibilidade de qualquer decisão;
- O design curricular entende-se numa perspectiva processual, aberta e dinâmica, que potencializa contexto opções, decisões e problemas sobre os quais é preciso intervir.

Em se tratando do caráter prático dos estudos sobre currículo Gimeno (1992) afirma que o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas primeiro de tudo, no qual é preciso intervir.

Nesse sentido, faz-se necessário indagar os conhecimentos que são considerados válidos na formação inicial de professores para avaliar na educação básica, previstos no currículo prescritivo e em ação, pré e pós reforma das licenciaturas, e a prática pedagógica de professores formados pela instituição, *locus* de pesquisa.

Para tanto, Silva (2007, p.150) adverte:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p.150).

Outrossim, Nóvoa (1997) em se tratando do conceito de currículo pontua que não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido ele deve ser visto como parte de jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas.

Para Pacheco (2001), o currículo se comparado a um jogo de regras:

[...] torna-se pela própria natureza e dimensão bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Assim, concorda-se com Silva (2007), Nóvoa (1997) e Pacheco (2001), após fundamentação teórica acerca das teorias críticas e pós-críticas, não se pode ter olhar ingênuo sobre currículo, pois representa jogos de interesses, território, relação de poder e documento de identidade. Neste sentido, espera-se que o currículo prescritivo e em ação de uma licenciatura contribua na identidade docente, que por sua vez influenciará a formação inicial de professores para avaliar na educação básica.

Por sua vez, Goodson (2008) afirma que a teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, pois os paradigmas teóricos orientam as tendências do estudo sobre currículo.

Para o autor supracitado, mister se faz elucidar o modo como se origina e opera a teoria prescritiva, caracterizando-se a postura filosófica, pois a filosofia propicia a compreensão das teorias curriculares, em se tratando das metas educacionais.

Na pesquisa curricular existe uma série de enfoques acessíveis ao estudo construcionista social: individual (história de vida e carreira); grupo ou coletivo (as profissões, categorias, matérias, disciplinas, com o tempo evoluem como movimentos sociais), e relacional, várias transformações entre grupos e coletividades, e entre indivíduos, e a forma como essas relações mudam com o tempo (GOODSON, 2008).

Goodson (2008, p. 156) afirma que na mudança curricular:

[...] que estamos vendo parte do aprendizado primário e do currículo como prescrição e vai para o aprendizado terciário e o currículo como narração. Essa mudança irá se acelerar rapidamente na medida em que a passagem para a organização econômica flexível vá ocorrendo. A inércia contextual de um currículo de prescrição baseado no conteúdo não irá durar em uma ordem mundial global que muda rapidamente.

Dessa forma, mister se faz perceber também a dimensão narrativa do currículo, como já fora ressaltado na análise documental do currículo pré e pós reforma, percepção de licenciados e licenciandos formados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, acerca da formação inicial de professores para avaliar na educação básica.

Para Goodson (2008) precisamos agora de uma história da educação que envolva não só o estudo das estruturas, mas também a outra peça do quebra-cabeça da mudança

na educação: o currículo. Por ora, o currículo permanece um segredo tanto para historiadores como para os que estabelecem a política educacional.

Pacheco (2005) afirma que o currículo deve ser questionado como um campo que representa um esforço profissional de diversos especialistas com perspectivas diferentes quanto à concepção, desenvolvimento e avaliação de um projeto de formação. A resposta à questão “o que se entende por currículo?” é complexa porque existe uma diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Goodson (2001, p. 61-62) enfatiza que currículo:

[...] não é meramente um plano, um programa, um cursus, uma pista de corrida para os aprendentes. Currículo é também 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 concebido e produzido e, por outro, no modo como esse conhecimento é utilizado num determinado meio educativo.

Pacheco (2005) enfoca que a dicionarização do termo currículo em Portugal, nos dias de hoje, tem revelado, sobretudo a ideia tradicional de programa, não incluindo as várias noções que tem vindo adquirir pelas suas práticas de construção.

Assim, Pacheco (2001) salienta a complexidade na conceituação de currículo e como as diferenças expressas nas teorias curriculares, assim como a noção de desenvolvimento curricular depende da noção perfilhada de currículo.

Na teoria técnica, as concepções de currículo como um plano de ação pedagógica ou como um produto, que se destina a obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõe um processo dividido em três momentos: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados, originando a chamada “consciência tecnológica” (Giroux, 1981) ou “racionalidade técnica”(Shon, 1983, 1987).

Na teoria prática quando se perspectiva o currículo como um projeto que é fruto de uma “racionalidade prática” então rejeita-se a compartimentação entre os três momentos anteriormente referidos, e defende-se que tal processo é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores não são desejáveis mas só unicamente inevitáveis.

Na teoria crítica, mas se reforça a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo que deve ser compreendido como uma problemática, reconhecendo-se, quer aos professores quer aos alunos, a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares, pelo que se insiste na ideia de integrar os professores em comunidades críticas (Grundy, 1987; Kemmis, 1988), já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva.

Pela sua própria natureza, Pacheco (2001, p. 64) pontua que o desenvolvimento do currículo pode ser caracterizado por estes aspectos:

- processo interpessoal que reúne vários atores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular;
- processo político que traduz a tomada de decisões em nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular;
- processo social que envolve pessoas no desempenho de papéis- com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes- de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;
- processo de colaboração e cooperação entre os diversos autores que tomam decisões curriculares; sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado;
- depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais.

Assim, ao corresponder não só ao momento da construção do currículo, mas também ao momento da sua realização, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto sócio/educativo (político pedagógico) e o projeto didático.

Essa relação da intenção com a prática pode ser vista por um lado, como a base para a definição de currículo e, por outro, pode ser questionada como ponto de partida e de chegada do desenvolvimento curricular (PACHECO, 2005).

Assim, apesar de diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento:

[...] é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2001, p.20).

Para Pacheco (2001) o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

## **2.2 Avaliação como domínio da ciência da educação**

Presente em todos os domínios da atividade humana de modo formal ou informal, a avaliação tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas, desde a crítica literária e artística até a avaliação económico financeira das empresas, passando por exemplo, pela justiça. Com efeito, como constata o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), a avaliação é parte inevitável de todo empreendimento humano (RODRIGUES, 1993).

No próprio domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como por exemplo: alunos; professores; ensino, métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos; programas, planos de estudos e currículos; reformas educativas e inovações de toda ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação.

Como se refere Legrand (1984), a avaliação dos alunos terá sido uma das primeiras ciências da educação a desenvolver-se na França (anos 50), fundada por Piéron numa altura em que a educação ainda não tinha (re)nascido como campo científico nas universidades francesas, após o seu eclipse e extinção em 1917. Contudo, o estudo científico dos “problemas psicopedagógicos” da avaliação de conhecimentos escolares em situação de exame e de concurso fora já iniciado de maneira sistemática nos princípios dos anos 20 por esse mesmo psicólogo.

O contexto em que esses estudos surgiram, debruçados sobre o estatuto eliminatório dos exames e seu impacto pedagógico e social (Miranda, 1981), terá em muito contribuído para que se tenham orientado quer para a análise da variação e flutuação das avaliações efetuadas por examinadores diferentes ou pelos mesmo examinadores em diferentes momentos do tempo, quer para a detecção e identificação dos fatores de distorção da avaliação.

É igualmente devido a esse enquadramento que se compreendem as recomendações propostas pela docimologia para resolver problemas constatados, entre as quais se contam a proposta de elaboração de provas normalizadas-estandardizadas de conhecimentos e a harmonização dos critérios de avaliação.

É devido à orientação tomada pelos estudos docimológicos, restrita aos estudos dos exames e fundada no modelo da medida (ou modelo psicométrico), que os resultados produzidos pouco esclarecem sobre a avaliação contínua ou sobre o significado e utilização da avaliação ao longo do ano escolar (PERRENOUD, 1986).

Rodrigues (1993) assinala que poder-se-á questionar se os estudos docimológicos, que equiparam a avaliação à medida, terão verdadeiramente estudado a avaliação do ponto de vista pedagógico, conferindo à docimologia um estatuto educativo sólido e um espaço real no interior da ciência da educação.

Outro domínio da avaliação educacional onde Legrand (1984) reconhece ter vindo a desenvolver-se o esforço científico é o da avaliação do rendimento dos sistemas educativos e da inovação, que para este autor, abrange os cursos, currículos, políticas, métodos educativos, ação pedagógica e os diversos aspectos do ensino, ou seja, tudo o que vai além da avaliação dos alunos.

Rodrigues (1993) enfatiza que a avaliação dos traços pessoais do professor, suas competências, processos de decisão, comportamentos e métodos de ensino têm dados origem a um volumoso conjunto de investigações, muitas das quais se debruçaram sobre os próprios processos e instrumentos de avaliação com algumas das preocupações e enfoques que já haviam dominado a docimologia (sublinhando as diferenças de avaliação de que os mesmos professores eram alvo e tentando referenciar e explicar essas diferenças).

Também aqui a dimensão educativa ou pedagógica da avaliação parece ter sido relevada para o segundo plano.

O campo da avaliação curricular, por seu lado, apesar do desabrochar no início do século, florescimento nas décadas de 30 e 40, expansão nos anos 60 e profissionalização nos Estados Unidos da América nos anos 70, apresenta-se relativamente incipiente no que se refere ao desenvolvimento do seu estudo empírico e científico.

A avaliação educativa, e em particular a avaliação curricular, parece assim partilhar das mesmas fases de desenvolvimento da educação: identifica, constituindo-se como prática antes de se desenvolver como teoria, e desenvolvendo-se neste plano antes de se cientificar, ou de se desenvolver como área da ciência da educação.

### **2.3 O currículo como domínio da ciência da educação**

Embora muitas vezes conotado como programa (enquanto listagem de conteúdos ou de matérias), como plano de estudos (englobando os diferentes programas de um curso, ciclo de estudos, ou, até, sistema global de ensino), o currículo compreende os objetivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos (CARDOSO, 1987).

A realidade compreendida pelo conceito de currículo enreda uma gama extremamente rica, diversificada e complexa de fenômenos educativos, cujos

componentes e inter-relações a avaliação curricular se vê na necessidade de identificar, analisar, considerar e ponderar.

Avaliar é, por conseguinte, confrontar dados de fato (o real, o existente) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos e critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (LESNE, 1984; GUBA E LINCOLN, 1985 a).

Assim, de acordo com Lesne (1984), o processo de avaliação engloba um conjunto de práticas destinadas a construir o referente, por um lado, a construir o referido, por outro, e, ainda, a confrontar o referente e o referido.

Por conseguinte, ainda que a avaliação não se proponha elaborar objetivos mas efetuar juízos de valor, as práticas de construção de objetivos, enquanto práticas de construção do referente, articulam-se com as práticas de produção de juízos de valor na medida em que o referente constitui o meio de trabalho das práticas de avaliação propriamente ditas (LESNE, 1984).

A avaliação inclui o *controle* na medida em que este é tomado como verificação ou medida de distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, regulamentação e aplicação, objetivos e resultados, quer como resultados e necessidades.

O *processo de recolha de informação* distingue-se da obtenção ocasional de informação principalmente pelo seu caráter sistemático, organizado e válido, ou seja, orientado para objetivos precisos e utilizando uma estratégia, fontes e utensílios (técnicas e instrumentos) adequados a esses objetivos (DE KETELE E ROEGIERS, 1991).

A *medida* corresponde à atribuição de números a coisas segundo regras determinadas, o que requer a definição clara das modalidades que a variável pode assumir e o conhecimento do modo de fazer corresponder um número a cada modalidade observada.

Os critérios de avaliação da investigação científica reportam-se ao valor de verdade, ou à veracidade ou plausibilidade do conhecimento por ela produzido, e não à eficácia da intervenção que se está a investigar (e que pode até revelar-se ineficaz).

## 2.4 A Natureza da Avaliação de Currículo

Desde os anos 50, vários projetos de desenvolvimento de currículo em larga escala têm sido empreendidos em muitos países do mundo. Nos países em desenvolvimento, o aparecimento de novos sistemas educacionais criou maior número de demandas curriculares, enquanto nos países subdesenvolvidos foi a insatisfação com os programas educacionais já existentes a causa impulsionadora de novos projetos de currículo. Em ambos os casos, os métodos e os materiais instrucionais estavam a requerer uma revisão em alto grau, de forma a refletir apropriadamente as características em mudança dos alunos e dos novos conhecimentos, problemas e orientações do mundo contemporâneo (LEWY, 1979).

A expansão das atividades de desenvolvimento de currículo acentuou a necessidade de avaliar programas educacionais. Tanto as agências financiadoras quanto os consumidores desejavam evidências de que novos programas produziam resultados satisfatórios. As informações levantadas estavam relacionadas à relevância do novo programa para as necessidades da sociedade e do aluno, à significância e validade científica dos novos materiais de estudo, à capacidade do programa de eliciar certos comportamentos dos professores e dos alunos e aos resultados reais obtidos pela utilização de determinado conjunto de matérias instrucionais.

Segundo Lewy (1979) as duas últimas décadas presenciaram o aparecimento da avaliação de currículo como um campo de estudo independente no domínio das ciências da educação. Suas raízes são encontradas na área mais geral de avaliação, testes e medidas educacionais. Todavia, devido à maior preocupação inicial com a avaliação dos alunos do que com a avaliação de programas educacionais, sentiu-se a necessidade de desenvolver uma série de novos conceitos, princípios, métodos, teorias e modelos. Portanto, pode-se dizer que os novos desenvolvimentos em currículo através do mundo têm colocado novas questões às quais a ciência em expansão da avaliação de currículo está tentando responder.

Comumente o foco do programa é o conhecimento acumulado num campo particular de estudo. Assim, pode-se falar em currículo de Física, Biologia, Economia,

Literatura, etc. Essa divisão reflete a forma como o conhecimento é gerado e acumulado em nossa cultura. Assim, um programa de Ciências pode ser desenvolvido com conhecimentos advindos da Física, Química e Biologia, ou um programa de Estudos Sociais pode conter contribuições das áreas de Ciências Políticas, História, Sociologia e Economia. Além disso, podem ser construídos programas que desprezem inteiramente as distinções convencionais entre diferentes áreas do conhecimento. Tais programas podem focalizar soluções de problemas específicos como poluição, energia, solução de conflitos, atividades de lazer e, portanto, fazer uso de conhecimentos de várias matérias relacionadas ao assunto específico.

No que se refere ao material instrucional, este pode ser organizado de maneira estritamente linear no sentido em que a sequência de atividades de aprendizagem for determinada rigidamente pelo elaborador de programa. Ou pode ser organizado de forma mais livre, de modo que o aluno ou o professor determinem a sequência de atividades ou selecionem algumas dentre a ampla variedade de atividades sugeridas. Pode ser também que um programa contenha um conjunto não-estruturado de recursos de material que o professor use para desenvolver atividades de aprendizagem específicas (LEWY, 1979).

Os programas podem diferir quanto ao papel desempenhado pelo professor em seu desenvolvimento e implementação. Alguns programas são elaborados de forma a fornecer ao aluno orientações tão claras que frequentemente podem ser usados como material de auto-instrução. Em outros programas espera-se do professor uma maior responsabilidade na explicação do material e na estruturação das atividades de aprendizagem.

Outra diferença que se pode notar com relação ao papel do professor é o seu grau de participação no desenvolvimento do programa. Alguns são completamente desenvolvidos por uma equipe de currículo, e o professor é solicitado apenas a usar e interpretar o programa para os alunos. Em tais casos, o professor assume o papel de mediador entre o estudante e o programa, já que sem a sua ajuda o aluno não poderá atingir os objetivos do mesmo. Outros programas são semi-estruturados ou mesmo sem nenhuma estruturação. Frequentemente o professor pode ser solicitado a coletar material

adicional de forma a complementar o programa. Desse modo, ele se torna um auxiliar ou colaborador no processo de desenvolvimento do programa (LEWY, 1979).

Segundo Lewy (1979), apenas alguns modelos de avaliação de currículo têm sido amplamente empregados. Cada um focaliza alguma característica particular da avaliação, chama a atenção para alguma de suas funções específicas e prescreve padrões específicos de atividades de avaliação. Esses modelos não representam necessariamente soluções alternativas de avaliação, mas, antes, se complementam. Mudam o foco ou papel da avaliação constantemente. Nenhum desses modelos se tornou monopoliticamente dominante no campo da prática de avaliação. A maioria dos estudos correntes de avaliação relatados na literatura reflete antes uma abordagem eclética do que uma adesão a um modelo particular. Nesses termos, pode-se dizer que a variedade dos modelos de avaliação surgiu para aumentar a gama de problemas de avaliação e contribuiu para a melhoria dos métodos e estratégias usados pelos avaliadores.

Três abordagens se tornaram dominantes no campo da avaliação. Elas se referem respectivamente a: 1. obtenção dos resultados esperados, 2. estabelecimento de méritos e 3. tomada de decisão.

Provavelmente, conforme se ressaltou anteriormente o modelo mais conhecido de avaliação educacional é o proposto por Tyler (1950). Ele descreve educação como um processo no qual três diferentes focos devem ser distinguidos: objetivo educacional, experiências de aprendizagem e exame dos resultados. De acordo com essa concepção, avaliar significa examinar se os objetivos educacionais desejados foram ou não alcançados.

Glass (1969) e Scriven (1967) observaram que o modelo de Tyler não trata da ocorrência de eventos não-planejados ou não previstos. Stake (1969) levantou a crítica de que o modelo de Tyler enfatiza excessivamente os resultados do programa e não leva em conta as variáveis do processo ou o exame das condições antecedentes que afetam o sucesso do programa.

Críticas desse tipo levaram ao surgimento de outros modelos de avaliação de currículo.

Uma segunda abordagem define avaliação como sendo o exame do mérito de uma determinada programação. Deve-se esclarecer que definição é geral e não está restrita à noção de avaliação de currículo. A programação avaliada pode ser o currículo como qualquer coisa.

Scriven (1967) salientou que pode se colocar questões relacionadas ao mérito de um programa durante o progresso de seu desenvolvimento ou, alternativamente, depois que o processo de desenvolvimento do programa tiver sido completado. No primeiro caso, os resultados da avaliação fornecem informações aos elaboradores do programa e os capacitam a corrigir falhas detectadas. Os resultados da avaliação podem contribuir para a modificação ou formação do programa e daí a noção de avaliação formativa.

A avaliação que se realiza no final do processo de desenvolvimento resume os méritos do programa; daí a noção de avaliação somativa. Tais resultados podem servir aos consumidores do programa para decidir se devem usá-lo inteiramente ou sob que questões devem usá-lo. Uma vez que os resultados são obtidos na fase em que o desenvolvimento do programa foi completado, eles não têm nenhuma função formativa.

O mérito do programa é também a maior preocupação de Stake (1969), ao enfatizar que como avaliadores, devemos fazer um registro de tudo o que se segue: o que o autor ou professor ou direção da escola pretendem fazer, o que é fornecido pelo meio ambiente, a interação entre professor e aluno, o progresso do aluno, os efeitos paralelos e, por fim, e o mais importante, os méritos e as falhas vistos por pessoas de pontos de vista divergentes.

Stake aponta uma importante característica da avaliação formativa, isto é, devem-se levar em conta os pontos de vista divergentes dos envolvidos no programa.

Um aspecto diferente é enfatizado na definição de avaliação orientada para a decisão. O pressuposto subjacente a esta definição é a crença de que a avaliação só vale a pena se seus resultados afetarem ações futuras.

Alkin (1970) define a avaliação como processo de verificação das áreas sobre as quais se devem tomar decisões, de seleção de informações apropriadas e de coleta e análise de informações, de forma a organizar um sumário de dados úteis para a seleção de alternativas por parte dos responsáveis pelas decisões.

Por sua vez, Lewy (1979) destaca os problemas de que trata a avaliação vão variar de acordo com a etapa de desenvolvimento e avaliação do programa. Conforme a avaliação, métodos e estratégias também irão diferir. Além disso, pode ser também que pessoas diferentes estejam envolvidas nas suas diferentes etapas. As diferenças entre os estudos de avaliação podem ser classificadas conforme seis itens: etapa de desenvolvimento do programa; avaliação de componentes do programa; critérios; tipos de dados; o método de sistematizar dados; papel.

Já Scriven (1967) fornece uma longa lista de critérios para itens tais como produtos cognitivos, motivação, percepção, habilidades psicomotoras e sociais, que podem ser usados para julgar os méritos de um programa.

Frequentemente, os avaliadores empregam critérios relacionados aos produtos desejados pelo programa. Entretanto, a lista deve ser ampliada para incluir todos os processos associados à utilização do programa e à sua adequação a determinados padrões.

Os critérios mais frequentemente usados se referem aos produtos do programa. Durante muitas décadas apenas este grupo de critérios foi usado no contexto de avaliação educacional. Isto explica o fato de que este grupo de critérios recebeu tratamento mais sistemático do que qualquer outro.

Um segundo conjunto de critérios usados em avaliação de currículo refere-se aos processos gerados pelo uso ou ensino de programa. Alguns escritores chamam esse fenômeno de “interações” (STAKE, 1967). Tais processos incluem a participação dos alunos em certas atividades, o interesse pelo programa, a satisfação e a iniciativa dos alunos e padrões desejados de comunicação entre alunos e professores.

A avaliação deve preocupar-se em examinar o ajustamento do programa a certos padrões que estão baseados nas características desejadas pelo programa. A maioria dos centros de currículo emprega uma grande variedade de padrões para julgar os méritos de um programa, porém é necessário mais trabalho para sistematizar os critérios de avaliação deste tipo.

Avaliação significa o fornecimento de informações através de métodos formais (Stufflebeam, 1969). Isto implica que a avaliação é mais do que o julgamento de um

componente de um programa. Ela engloba o ato de coletar dados (Alkin, 1970). No contexto da avaliação de currículo encontram-se três tipos principais de dados: de julgamento, de observação e de produtos dos alunos.

Na área de avaliação de currículo uma grande variedade de instrumentos é usada para gerar dados, tais como julgamento de especialistas, questionários, modelos de observações, testes, diferentes tipos de trabalhos escolares dos alunos. A sistematização e análise de dados podem ser tratadas de duas formas: quantitativa e qualitativamente. A análise quantitativa usa instrumentos estatísticos para organizar os dados e para produzir resultados, enquanto os métodos qualitativos são descritivos sem usar números exatos e fórmulas estatísticas. A análise qualitativa tem sido frequentemente usada no trabalho de antropólogos.

A avaliação de um programa particular não é realizada através de um único estudo. Nas várias etapas do desenvolvimento do programa, meios opcionais de ação podem aparecer ou dúvidas podem surgir com referência aos méritos de algumas partes do programa. Em tais casos, o avaliador pode ser solicitado a definir precisamente a área-problema para poder coletar dados apropriados e sistematizados de forma que possam ajudar na tomada de decisão.

De fato é muito vantajoso avaliar um único programa de numerosos pontos de vista e coletar informação sobre seus méritos e defeitos através de diferentes pessoas.

Não existe base teórica nem experiência acumulada que determine os requisitos mínimos de avaliação que garantem um novo programa para uso em larga escala num sistema educacional. Cada sistema deve determinar padrões de avaliação com base nas circunstâncias locais. Um sistema no qual uma grande variedade de programas está disponível pode exigir requisitos mais sofisticados de avaliação para o desenvolvimento de currículo do que sistemas educacionais novos, nos quais poucos estão disponíveis.

Em situação de crise é permissível a combinação de duas diferentes etapas do desenvolvimento de programa, mas deve-se ter em mente que a inovação educacional é justificada apenas e tão-somente se podem ser obtidas evidências quanto aos aspectos benéficos das inovações.

A seguir apresentam-se os critérios de credibilidade da investigação, que serão considerados na pesquisa.

## **2.5 Os Critérios de Credibilidade da Investigação**

Guba e Lincoln (1985a) enfatizam que a investigação sofre a influência dos valores pelo menos em 5 momentos: 1) na escolha e definição dos problemas; 2) na escolha do paradigma que orienta a investigação; 3) na escolha da teoria que fundamenta a recolha e interpretação dos dados; 4) durante o processo, através das pressões oriundas dos valores existentes no meio em que a investigação tem lugar; 5) no final, em consequência da produção de resultados concordantes ou dissonantes com esses valores.

A diversidade e até oposição entre os pressupostos em que os dois paradigmas se baseiam justifica o recurso a denominações para os aspectos da credibilidade da investigação científica, uma vez que lhes conferem uma conotação e um significado diverso e implicam o recurso a diferentes procedimentos de controle. Estes aspectos da credibilidade, que se podem considerar decorrentes dos princípios da descoberta e da verificação, que constituem as regras da elaboração e teste do conhecimento científico, são: 1) o valor da verdade; 2) a aplicabilidade; 3) a consistência; 4) a neutralidade (GUBA E LINCOLN, 1985 a).

A análise e fundamentação da metodologia de avaliação não pode, assim, apelar apenas para princípios, critérios e regras de descoberta, verificação e elaboração do conhecimento científico. Torna-se necessário recorrer também a princípios e normas de ação, interação e relação social. Afigura-se, portanto, imprescindível uma análise ético-política das práticas e metodologias da avaliação.

## 2.6 O Debate Ético-Político na Avaliação Curricular

Se se conceber o mundo social como constituídos por indivíduos e grupos em interação e confronto a partir de perspectivas, interesses e posições diferentes e opostas, a avaliação enquanto prática social requer a análise e consideração da sua função e utilização inserida em estratégias de luta pelo poder e em processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais. A avaliação revela, assim, uma faceta eminentemente política.

A elaboração, escolha, fundamentação, análise, estudo e investigação dos processos e modelos de avaliação requer a explicitação, consideração, referência e posicionamento em face de um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico, ético e político. São, pois, estes eixos que permitem definir, orientar, conduzir e avaliar um processo de avaliação curricular. Compreende-se, por conseguinte, que subjazam aos critérios ou *standards* de avaliação de programas, projetos e materiais educativos.

Constituindo um repositório do conhecimento adquirido na prática da avaliação (“Joint Committee on Standards for Educational Evaluation”, 1981) e tendo sido concebidos para guiar a planificação, condução e avaliação da qualidade da avaliação (meta-avaliação), os 30 *standards* de avaliação de programas, projetos e materiais educativos agrupam-se de acordo com 4 atributos que, segundo Stufflebeam e Madaus (1993), correspondem a quatro características da avaliação: utilidade, exequibilidade, justiça e rigor.

O conjunto de 11 *standards* relativos ao rigor da avaliação prendem-se naturalmente com os critérios de credibilidade da investigação e da recolha de informação, e compreendem:

1. Identificação do objeto (correta e compreensiva);
2. Análise do contexto (em que o programa existe);
3. Descrição dos objetivos e processos de avaliação;
4. Fontes de informação defensáveis;

5. Instrumentos de medida válidos (e medidas válidas);
6. Instrumentos de medida precisos (e medidas precisas);
7. Controle sistemático dos dados;
8. Análise da informação quantitativa (análise quantitativa);
9. Análise da informação qualitativa (análise qualitativa);
10. Conclusões justificadas;
11. Relatório objetivo (livre de vieses, independente do avaliador e imparcial).

As três restantes categorias de Standards (utilidade, exequibilidade e justiça) abarcam um conjunto de questões que, por sua vez, se prendem principalmente com o debate ético-político na avaliação.

Os Standards de utilidade, que refletem a resposta às necessidades de informação dos clientes e audiências da avaliação, incluem:

1. Identificação das audiências (e respectivas necessidades de informação);
2. Credibilidade do avaliador (indutora de aceitação e cooperação);
3. Seleção e abrangência da informação (relevante face às necessidades);
4. Interpretação valorativa (e clarificação da base de juízos de valor);
5. Clareza do relatório;
6. Difusão do relatório cuja importância justifica a edição de obras a ela dedicadas;
7. Conclusão atempada (da avaliação e da respectiva difusão);
8. Impacto da avaliação (nas decisões e ações dos membros da audiência).

Os standards de avaliação de projetos, programas e materiais educativos parecem, assim, assentar essencialmente o princípio da separação entre a atividade da avaliação e as decisões com base nela tomadas.

O grupo respeitante à exequibilidade da avaliação, que reconhece que a avaliação decorre em contextos reais (e não de laboratório), devendo, por isso, demonstrar-se realista, prudente, diplomática, politicamente viável e frugal, inclui os seguintes standards:

1. Procedimentos práticos (não perturbadores, facilitadores da cooperação);
2. Validade política (que requer imparcialidade e justiça na representação de todas as perspectivas e grupos de interesse, indispensável à sua cooperação);
3. Custo-eficácia (de modo a que os resultados ou benefícios da avaliação justifiquem os recursos despendidos).

Os Standards referentes à justiça da avaliação, que procuram assegurar que seja conduzida legalmente, eticamente e devida consideração pelos direitos e pelo bem-estar das pessoas envolvidas e afetadas por ela, incluem:

1. Obrigação formal (através de um contrato escrito que represente um acordo formalmente negociado, que considere e ausculte inclusivamente aqueles que serão por ele afetados apesar de não poderem ser seus signatários, como por exemplo os professores e os diretores das escolas onde o programa decorre);
2. Conflito de interesses (que devem ser aberta e honestamente considerados);
3. Exposição franca e completa (e equilibrada de todas as perspectivas e que inclua as limitações do próprio processo de avaliação);
4. Direito do público a ser informado (dentro dos limites de outros princípios, como os que se ligam à segurança do público e ao direito à privacidade);
5. Os direitos das pessoas (que inclui o direito de apresentar sua versão dos fatos, o direito de não participar, de conhecer os processos e objetivos da avaliação, a privacidade, a confidencialidade e o bem-estar);
6. Interação humana (com respeito pelo valor e dignidade humanos, pelos sentimentos, pela autoestima, cultura e valores dos sujeitos);
7. Relatório equilibrado (completo, justo e imparcial, apresentando os pontos fortes e fracos do programa);

#### 8. Responsabilidade fiscal (na atribuição e dispêndio de recursos).

Os standards constituem, portanto, apenas uma base de referência, um guia necessário mas insuficiente, que não substitui a criatividade, iniciativa, imaginação, engenho, experiência e formação do avaliador, tanto mais que, como nota Guba e Lincoln (1981), revestem um caráter predominantemente somativo, que ajuda na planificação e análise da avaliação a posteriori, mas oferece pouca orientação para examinar (e conduzir) uma avaliação em curso (numa perspectiva formativa).

Reconhece-se que os standards estão ainda numa fase inicial, existindo muitas questões que não abordam e que permanecem por resolver na avaliação curricular (Sanders, 1990), pelo que não devem ser encarados rigidamente, ou como definitivos, devendo perspectivar-se a sua utilização em combinação com o enquadramento legal e pertinente, com outros códigos de conduta relevantes e com a investigação e desenvolvimento do conhecimento em avaliação.

Os próprios Standards e respectiva utilização requerem, por conseguinte, ainda bastante investigação e desenvolvimento (nomeadamente fora dos Estados Unidos, onde nasceram, e da perspectiva e contexto cultural da avaliação nesse país) e inclusivamente no que se refere à sua dimensão especificamente educativa ou pedagógica.

Em sequência, o próximo capítulo apresenta resultados de pesquisas realizadas no âmbito da formação inicial de professores para avaliar na educação básica, a partir da revisão de literatura e identificação do diferencial da referida pesquisa.

### **3 O QUE APONTAM OUTRAS PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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. Conseqüentemente houve uma forte ênfase no que acontecia na sala de aula, em detrimento da escola como um todo.

Assim, a partir de 1990, Shön critica o tecnicismo na formação de professores, a dicotomia teoria e prática, e aponta a importância do professor reflexivo, com foco na prática pedagógica. Ou seja, desde então, emerge a necessidade de se refletir sobre o modelo de formação de professores.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP Nº 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.

Dessa forma, em 2002, realiza-se a reforma curricular nos cursos de licenciatura e no artigo 5º, parágrafo único, constata-se 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, mais uma vez observa-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 inicial de professores, 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.

A Legislação da Educação Superior aponta o perfil almejado na formação inicial de professores, em várias competências a serem desenvolvidas no decorrer do curso: compromisso com os valores da sociedade democrática, compreensão do papel social da escola, o domínio dos conteúdos e a interdisciplinaridade, bem como o conhecimento pedagógico, processos de investigação sobre a prática pedagógica e o gerenciamento do desenvolvimento profissional, ou seja, a autonomia pedagógica.

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.

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.

Observa-se que Januário (2010), salienta a importância da postura dos professores frente ao processo avaliativo, ao experienciar vários modelos avaliativos de forma ativa, que supere a formação conteudista, com foco na informação, para que sendo estes professores de matemática atores principais do processo, compreendam que interferem, influenciam e são influenciados, quando articulam 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.

Concorda-se com Mahl (2008), na maioria dos cursos de licenciatura inexistente disciplina específica sobre avaliação do ensino-aprendizagem, apenas alguns cursos de licenciatura em Pedagogia Pós Reforma Curricular e de forma optativa, ofertam a disciplina, sendo esta ainda considerada pelos licenciandos, em vários aspectos a serem aperfeiçoados, desde a carga horária, planejamento dos professores, organização dos estudos e atividades de pesquisa de campo que colaborem na construção de sua prática pedagógica. A avaliação do ensino-aprendizagem é estudada em disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Práticas de Ensino e Estágios, e de forma muitas vezes superficial, conforme pesquisa exploratória realizada e os resultados das pesquisas de revisão de literatura.

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 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 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.

Dessa forma, Ramos (2009) enfatiza a fragilidade na formação inicial de professores para avaliar no que tange a compreensão da concepção 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.

Por sua vez, 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.

Os resultados de Campos e Andrade (2004, p.6) na disciplina Avaliação da Aprendizagem em turmas de licenciaturas, corroboram com os resultados constatados até então: práticas avaliativas tradicionais, avaliação como forma de controle, contradições nas falas dos professores relacionadas à concepção de avaliação, ausência de clareza conceitual sobre instrumentos e critérios usados para avaliar, a complexidade que envolve o processo avaliativo, como as exigências administrativas, alguns professores consideram que a não aprendizagem é de responsabilidade dos alunos, e outros compreendem que deve ser dividida entre o professor, os alunos e a própria escola. Ou seja, parte dos professores demonstrou uma melhor compreensão da avaliação como um processo de corresponsabilização, a clareza quanto à necessidade de decisões em relação ao planejamento do professor e à investigação do processo de aprendizagem dos alunos, se a avaliação mostrar que o não aprenderam, é o momento dos professores se utilizarem dos resultados encontrados como feedback para melhorar o planejamento pedagógico, bem como a diversificação dos instrumentos avaliativos (provas, testes, observações cotidianas; relatórios e a preocupação com o interesse, o esforço demonstrado na realização da tarefa solicitada, a criatividade, a responsabilidade e o companheirismo).

Por outro lado, Vasconcelos, Preuss, Leal, e outros (s.d, p.6), 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 normais 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 conseqüências 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, na Educação 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.

Mais uma vez, observa-se a ênfase de Lopes e Dias (2003) quanto ao modelo de formação de professores, tendo-se que recontextualizar a partir das competências e não

em experiências acadêmicas, modificando-se por sua vez, o foco da aprendizagem escolar, sendo os conteúdos e as disciplinas transformados em construção 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.

Conforme Valente (2002), mister se faz a apropriação do significado das competências, para que não as tornem apenas alterações redacionais no currículo prescritivo, inexistindo assim a mudanças efetivas nos planejamentos dos professores na Educação Superior.

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.

Concorda-se com Mello (1999) quanto à reforma educacional no Brasil, a existência de novos professores com formação baseada em competências, interdisciplinar e contextualizada torna-se um desafio para a Educação Superior, pois os professores não foram preparados, haja vista que os professores universitários na sua maioria são bachareis e tiveram formação pedagógica fragmentada. Assim, como podem formar os professores em um novo modelo que não foram formados?

Emerge assim, a importância do novo modelo de formação inicial de professores possibilitar a experimentação de situações de aprendizagem que depois, como professor, deverá propiciar aos seus alunos.

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 avaliar 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 da aprendizagem, 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 da aprendizagem 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.

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

A referida pesquisa abrange onze cursos de licenciatura, tornando-se um diferencial das demais apresentadas, pois estas delimitaram determinados cursos, como matemática e educação física, e não se propuseram a realizar estudo comparativo sobre a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica, no que se refere à Legislação da Educação Superior, projeto político pedagógico para as licenciaturas, perfil previsto, a comparação das ementas das disciplinas acerca das competências e habilidades, mediante as orientações do Ministério da Educação (MEC) e a percepção de licenciandos e licenciados. Por fim, a análise da relação entre

outras pesquisas, a Legislação da Educação Superior, projeto político pedagógico, ementas das disciplinas, licenciandos e licenciados.

### **3.1 Formação Inicial de Professores para Avaliar na Educação Básica em Prol de Currículo para a Cidadania**

Segundo Gimeno (1998), a prática a que se refere o currículo é uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, que se condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Para o autor, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos.
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conceitos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (GIMENO, 1998, p. 14 e 15).

Adverte também que não se deve esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialização universitária, ou de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a

função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos.

Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.

Apple (1986), afirma que o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis.

O currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.

A Nova Sociologia da Educação (NSE) contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, que centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos, é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (YOUNG, 1978).

Um enfoque puramente economicista para compreender o poder reprodutor da educação não explica como os resultados da escola são criados por ela mesma, enquanto é uma instância de mediação cultural (APPLE, 1986, p. 12).

Para Bernstein (1980), o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.

Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a

legitimação social de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que facilita num determinado grau e numa direção (GIMENO, 1998).

Por isso, a compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante de interações diversas. O currículo que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. Assim, o projeto configura em grande parte a prática pedagógica, mas é por vez delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projeto curricular. Todos os subsistemas rapidamente analisados, incluindo o pedagógico, existem de antemão quando se quer implantar um projeto curricular novo.

Outra prática multicontextualizada é tudo o que se refere à avaliação. Avaliam-se e se decidem tarefas, inclusive pelo fato de seus resultados ou produtos previsíveis serem ou não fáceis de avaliar; o clima de avaliação serve para manter um controle sobre os alunos e, ao mesmo tempo, expressa a mentalidade de controle que impregna tudo o que escolar, inclusive dentro da escolaridade obrigatória, que, *a priori*, não explicitamente a missão de selecionar e graduar os sujeitos (GIMENO, 1998).

De alguma maneira, pois, estão implicados todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo. Para o autor, são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm “contaminações” por alguma característica do currículo das instituições escolares.

A relevância que tem o problema da prática no conhecimento e na pesquisa pedagógica e, mais concretamente, a relação teoria e prática, é outra razão a mais para a atualização da discussão em torno dos problemas curriculares, à medida que são agentes na configuração das práticas de ensino. Se a prática é impensável sem ser concebida como expressão de múltiplos usos, mecanismos e comportamentos relacionados com o

desenvolvimento de um determinado currículo, a comunicação teoria-prática não pode desconsiderar a mediatização curricular como canal privilegiado.

Quase se pode dizer que o currículo vem a ser um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação. Essa interação de conceitos facilita a compreensão da prática escolar, que está tão condicionada pelo currículo que se distribui. Daí a relevância à formação e ao aperfeiçoamento dos professores, a consideração que se há de ter na configuração de uma determinada política educativa, seu necessário questionamento quando se pretende estabelecer programas de melhora de qualidade da educação e, enfim, para fazer progredir o conhecimento sobre o que é a educação quando se realiza em situações e contextos concretos (GIMENO, 1998).

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma (GIMENO, 1998).

Assim, para o autor, o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relação entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, dentre outras, são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os professores dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a estar sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

E mais, a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhe é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o

campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na mesma. O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação num determinado nível do sistema educativo.

A partir da crise do Sputnik (em 1957), volta a ênfase aos conteúdos e à renovação das matérias nas reformas curriculares, que tinha enfraquecido à custa das colocações da educação “progressiva”, de conotações psicológicas e sociais. Uma consequência disso foi a proliferação de projetos curriculares para renovar seu ensino e a revisão de conteúdos como pontos-chave de referência nos quais as políticas de inovação se basearam.

Segundo Gimeno (1998), o movimento de volta ao básico (*back to basics*), nos países desenvolvidos, às aprendizagens fundamentais relacionadas com a leitura, escrita e as matemáticas, frente à consciência do fracasso escolar e à preocupação economicista pelos gastos em educação, expressa as inquietações de uma sociedade e dos poderes públicos pelos rendimentos educativos, preocupação própria de momentos de recessão econômica, crise de valores e corte nos gastos sociais, que, de alguma forma, direcionam as estratégias para as formas que orientaram a organização do currículo. Sensibilidade para os rendimentos tangíveis que afeta também a população, para a qual níveis superiores de educação formal representam maiores oportunidades de conseguir trabalho num mercado escasso. É um exemplo de revitalização de uma concepção curricular que enfatiza os saberes “valiosos”.

A orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética *teoria-prática* é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. Portanto, é o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem determinações para a ação pedagógica, com uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela não sejam deduzíveis simples roteiros para a prática (GIMENO, 1998).

A preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo.

Uma teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objeto a prática pedagógica, nem ao papel que desempenham nisso os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral. A própria concepção deste como prática obriga a examinar as condições em que se produz, de índole subjetiva, institucional, etc. A teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhora da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação (Reid, 1980, p. 18), manifestando o compromisso com a realidade.

Esta nova dimensão de teoria e prática curricular não anula a proposição do currículo como projeto cultural, mas sim, partindo dele, analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade da relação teoria-prática no ensino como uma parte da própria comunicação cultural nos sistemas educativos e nas aulas. É, pois, um enfoque integrador de conteúdos e formas, visto que o processo se centra na dialética de ambos os aspectos. O currículo é um método, além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através de disposições oficiais, mas por quê por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais. Vê-se, assim, uma dimensão mais aperfeiçoada do ensino como fenômeno socializador de todos os que participam dele: fundamentalmente professores e alunos.

O currículo abarcado pelos procedimentos da avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. Neste sentido, a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Modulação que a priori é desdenhável, conhecendo a carga institucional e psicológica que os procedimentos de avaliação têm nas aulas. Desde uma perspectiva interna escolar, o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os

alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trata-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo (GIMENO, 1998).

Trata-se de funções de controle que ficam nas mãos do professor. Tendo destacado os limites de autonomia da profissionalização dos docentes, é preciso ressaltar que, em nosso sistema educativo, o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas mãos dos professores.

A avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça para a autonomia das partes, especialmente dos professores, mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática. À medida que não há mais informação sobre o sistema do que a que os professores dão com a avaliação dos alunos, as disfunções que estes dados possam detectar poderiam repercutir numa imputação aos professores como únicos responsáveis do sistema e não a outros condicionamentos do mesmo, além de reproduzir as condições nas quais se obtêm e os critérios que lhe servem de base.

Para Gimeno (1998), dentro do nosso sistema escolar, a transformação ou incidência no currículo, que ocorre na prática como consequência da pressão avaliadora, deve ser remetida aos procedimentos empregados pelos professores. Os mecanismos que os docentes desenvolvem no ato de avaliação são tão decisivos porque todas as funções da avaliação dependem da que eles realizam sobre os alunos. Certamente existe uma espécie de desinteresse coletivo para não alisar um problema que tanto centraliza as atividades das instituições educativas. O professor, como ser independente, profissionalmente falando, recupera sua autonomia ao não existir controle explícito sobre sua prática, ou ao menos ter essa sensação.

Conforme o pensamento do autor, em geral, a avaliação:

[...] a simples atribuição de uma nota, a qualificação ou apreciação de um trabalho, de um exercício, ou de qualquer atividade do aluno, adjudicação de toda categoria que suponha a localização de uma realização do aluno dentro de uma escala implícita ou explícita são a expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisões, por elementar que seja, e que se apoia em diferentes tipos de evidências ou indícios, tomados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal, ou por mera observação informal (GIMENO, 1998, p. 314).

A importância das notas e das avaliações escolares do ponto de vista social, acadêmico e pessoal para os alunos contrasta certamente com a simplicidade dos processos pelos quais são atribuídas aos alunos; processos que têm muito a ver com uma típica conduta simplificada de tomada de decisões pelo professor.

Deveria se levar em conta esta circunstância quando se propõe aos professores modelos ideais para realizar a avaliação de seus alunos.

Acredito que aí reside a possibilidade de melhorar realmente os procedimentos de avaliação, atuando sobre o processo intermediário de mediação, melhorando-o ou substituindo-o; o que implica uma transformação real no funcionamento da mentalidade dos professores e não meramente a aquisição de um esquema ou modelo aprendido mas não incorporado a esse funcionamento (GIMENO, 1998).

O *modelo de referência mediador* que sustenta ou serve de depurador no processo de recolhimento de informações, elaboração de juízos e tomada de decisões está, claro, constituído antes no ato de avaliação, embora possa sofrer alterações ao mesmo tempo que se desenvolve a tarefa de avaliar. Tal modelo de referência não se mantém totalmente estável ao longo do processo de avaliação nem em avaliações sucessivas, ainda que possa supor a constância de certos traços essenciais que explicam estilos pessoais estáveis. Esta apreciação sobre a instabilidade do modelo de referência tem sido comprovada explicitamente no ato de corrigir múltiplas produções ou exames dos alunos de forma consecutiva. A pauta do que um professor considera resposta ideal adequada numa prova pode variar a medida que passa da correção de um exercício a outro (GIMENO, 1998).

Conforme o autor, graças a intervenção do esquema mediador pode se explicar que juízes ou avaliadores diferentes se comportem de forma diferente, ou emitam opiniões diferentes frente a uma mesma situação ou objeto avaliado. Cada professor dispõe de um esquema mediador que é pessoal, ainda que existam esquemas gerais próprios de um grupo ou tipo de professores e possam se encontrar padrões gerais de comportamento avaliador extensivo a todos os docentes como um grupo que se move dentro de uma subcultura profissional particular.

Uma melhora pedagógica das práticas de avaliação terá de passar por uma revisão dos critérios de avaliação que condicionam a coleta de informação nos objetos avaliados e que com antecedência selecionaram o conteúdo a ser avaliado. Primeiramente, tornando explícitos os critérios que refletem o conceito subjetivo de rendimento ideal. Esses critérios coincidem, por outro lado, com convicções muito assentadas nos professores relativas a esse rendimento, prática que se fundamenta no valor formativo da explicitação, discussão e reformulação das teorias implícitas nos professores:

Os próprios mecanismos de avaliação, graças ao efeito “halo”, implicam que os juízos ou as percepções sobre alguns aspectos da pessoa influam nas avaliações que se realizam sobre outros aspectos diferentes nos sujeitos avaliados. A ideologia humanista de compreensão total do aluno reforça esse efeito (GIMENO, 1998, p.323).

O tipo de conteúdo que é ressaltado pela avaliação é o indicador mais confiável para os alunos e para analisar o sistema pedagógico para explicar qual é o conhecimento enfatizado ou ponderado com mais força. Em outras palavras, a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de:

informar ou dar consciência aos professores sobre como andam as coisas em sua classe, os processos de aprendizagem de cada um de seus alunos que se desencadeiam no ensino. Se uma proposta de avaliação ou um modo de entender como esta há de se fazer não pode ser abordada pelos professores dentro do andamento normal do seu trabalho, é uma proposta inútil, ainda que de um ponto de vista teórico, seja correta e conveniente. A capacidade de recolher, elaborar e interpretar informações provenientes do contexto no qual atuam é limitada aos professores, como em qualquer ser humano (GIMENO, 1998, p 331).

A informação mais útil, de um ponto de vista didático, a mais aproveitável para o desenvolvimento de uma atividade ou metodologia que o professor há de dirigir o mais conscientemente possível é a que ele mesmo pode manejar e integrar as decisões que toma constantemente.

Com vistas a melhorar a compreensão dos problemas e propor soluções alternativas com validade na prática, é preciso diferenciar o que pode ser um modelo de avaliação conveniente e ideal do que é um modelo de avaliação aceitável pelos professores:

[...] Um professor, frente a um exame ou tarefa de um aluno com certo grau de complexidade, deve realizar um processo de coleta de informação mais complicada, porque existem mais respostas não estritamente previstas do aluno e porque evidenciam aspectos mais complexos das tarefas escolares.

Não só a coleta de informação é mais difícil, mas também a própria tomada de decisões é mais complexa, necessitando ponderar aspectos certamente complicados das informações tomadas. A ambiguidade diminui a economia do procedimento, mas tem a contrapartida de estimular questionamentos, processos de ponderação de critérios, ampliar o espectro de informações necessárias, comprovar respostas muito diferentes entre os alunos (GIMENO, 1998, p. 333 e 334).

As crenças epistemológicas do professor, o currículo ponderado e oculto é um componente do seletor, que pode ser analisado no momento de fechar o juízo frente aos conteúdos de uma prova ou produção do aluno. No caso da prova objetiva, pode se dar a facilitação na apreciação de critérios homogêneos de um produto procedente de distintos sujeitos, mas não lhes foram permitidos a expressão de outra série de dados ou indícios.

O próprio desenvolvimento da teorização e dos modelos de avaliação levou a propor diversos procedimentos em que o processamento de informação é muito mais característico em cada caso. A avaliação formal frente à informal, a formativa frente à informativa, colocam certos desafios particulares ao professor para realizá-las, condicionando os próprios processos de pensamento e tomada de decisões que o professor deverá realizar:

Se se observa, por exemplo, que a avaliação formativa ou contínua não se difundiu em nosso sistema pedagógico é, em boa parte, pela falta de aceitação pelos professores dos mecanismos inerentes a esse tipo de avaliação mais complexos, o que poderia se dever à falta de formação, a limitações subjetivas de processamento ou a inconvenientes objetivos. É preciso analisar se, nas condições de trabalho e com o nível de formação que os professores possuem, são possíveis os mecanismos que cada um dos tipos de avaliação reclama desenvolver. Quando se propõem modelos de realizar a avaliação, é preciso esclarecer as possibilidades reais de que os professores assimilem a seus esquemas práticos os mecanismos que implicam esses modelos de comportamento avaliador (GIMENO, 1998, p.334).

A polêmica dos métodos qualitativos frente aos quantitativos, com os sistemas de qualificação de alunos que lhes são próprios, é outro exemplo de como, num sistema de avaliação, há de se julgar desde a perspectiva do tipo informação que seleciona como potencialmente relevante para o avaliador e de modo coerente com que tipo de rendimento ideal de fato empregam-se essas técnicas.

Porém, para analisar a relação teoria e prática na formação inicial de professores para avaliar na educação básica, ressalta-se a importância de se considerar a polêmica dos métodos qualitativos frente aos quantitativos, observando-se o rendimento ideal ao

empregar as técnicas e como afirma Pacheco (2005) a legitimidade do conhecimento escolar com a educação obrigatória, caracterizada pelo desenvolvimento da personalidade humana (processo de personalização) e pela integração social (processo de socialização), numa corresponsabilização entre sistema educativo e o sistema produtivo, pois a escola explica-se que por um jogo pedagógico, na lógica de ajuda à aprendizagem, quer por um jogo institucional (no diálogo com atores sociais), quer ainda no jogo social (na articulação escola/sociedade).

Em consonância, Hadji (1994) enfatiza a apreciação do aluno como futuro produtor econômico e a avaliá-lo, não simplesmente como aprendiz, mas também como pessoa, para se pronunciar sobre o seu valor social em função do qual será definido o lugar que se pode aspirar, num sistema de posicionamentos sociais (lógica da orientação e do posicionamento social).

A educação para a cidadania é um espaço que não pode ser secundarizado nas propostas pedagógicas, embora neste aspecto a realidade escolar ande muito afastada da Administração, já é um caminho no sentido da construção cotidiana das escolas democráticas. E um caminho democrático inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões de natureza cultural, social, política e ideológica.

Pacheco (2000) adverte que não se pode esquecer que existem divergências sobre o que significa a reconceptualização do currículo, sendo possível reconhecer sua construção na diversidade e convergência de discursos, ou de argumentos, que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisão.

E mais, Pacheco (2001) afirma que a teoria crítica traz ao campo curricular, para além de dilemas e das contradições teóricas, o fato de sublinhar a ênfase na auto-referencialidade dos projetos de formação, isto é, a exploração de discursos de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam como produtos, ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projetos que são identificáveis quer nas relações de interdependência de atores, dentro dos contextos de formação das políticas culturais, quer nas interpretações daqueles que são os sujeitos.

Para tanto, Pacheco (2005) aponta que a teoria curricular crítica torna-se-á numa ferramenta conceitual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que 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.

Assim, produzir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais estão impregnados por questões de poder.

Outrossim, Zabalza (1987) aponta para a necessidade do professor se “curricularizar”, ou seja pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula.

Dessa forma, na base desta necessidade profissional está a exigência de que o professor não seja apenas o operário do currículo, mas também um de seus arquitetos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Se assume um papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando a necessidade dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquiteto e o investigador prático.

Taba (1983), partindo da ideia da educação escolar como um agente de mudança, sugere que o currículo deve incluir os processos de interpretação, discussão e consideração da mudança, sendo tarefa do docente capacitar o indivíduo para reconhecer situações novas e resolvê-las inteligentemente.

Para tal, propõe a escola como organismo socializador compensatório, convertendo-se na salvaguarda dos valores morais e caracterológicos como a responsabilidade e o respeito pelo próximo, no fortalecimento da individualidade e na assunção de um caráter de mudança.

Para tanto, a análise do sujeito, e do seu processo de aprendizagem, é uma das abordagens imprescindíveis na análise curricular, pois o conhecimento sobre o aluno e a aprendizagem é relevante para adoção de uma quantidade de decisões acerca do currículo, já que constitui a sua dimensão psicológica, ou seja, a natureza e o desenvolvimento do sujeito que aprende e a natureza e as condições do processo de aprendizagem.

Assim, a afirmação de que o currículo deve elaborar-se de acordo com o desenvolvimento do aluno – sujeito que aprende, pois como diz Taba (1983), os currículos estão estruturados de modo que os estudantes possam aprender, é canônica nos estudos curriculares.

Considerar este aspecto, equivale, por assim dizer, à valorização da individualidade do sujeito e de sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global contínuo. A aplicação destes critérios supõe, pelo menos, uma dupla exigência: por um lado, o interesse dos alunos, por outro, a definição de pré-requisitos de aprendizagem, isto é, de indicadores dos níveis de desenvolvimento do aluno.

Coll (1987) aborda que uma interpretação construtivista da aprendizagem escolar, incompatível com uma concepção de ensino entendida como pura transmissão de conhecimentos, exige uma interpretação igualmente construtivista da intervenção pedagógica, cuja ideia diretriz consiste em criar as condições adequadas para que os esquemas de conhecimento, construídos pelos alunos, sejam os mais corretos.

Dessa forma, no ambiente de aprendizagem, aspecto que nem sempre é considerado nos estudos curriculares, mas que é importante, analisam-se as determinantes contextuais e ecológicas que estão presentes na relação tríade entre professores, alunos e conteúdos.

Deste modo, Pacheco (2001) argumenta que o processo de aprendizagem explicar-se-á pelos seguintes itens de análise: conjunto arquitetônico das escolas, os aspectos materiais e tecnológicos, os sistemas simbólicos e de informação (que é o aspecto mais genuíno do currículo), as destrezas do professor, os alunos e outro tipo de

peçoal, as componentes organizacionais e de poder da instituição escolar e os parâmetros específicos para planejar a aprendizagem e a avaliação.

Por outro lado, Apple (1979) explica que o currículo é um instrumento de diferenciação que articula três aspectos: a escola como instituição; as formas de conhecimento; o educador/professor.

Enquanto instituição, a escola veicula e inculca determinados valores que o Estado procura implementar. Porém, a prática conduz a valores que raramente são previstos a nível oficial.

Esta função da escola, que ora se apoia, ora se critica, vê-se igualmente pelos conteúdos e formas de conhecimento. A escola é uma força ativa que legitima ideologias, formas econômicas e sociais que lhes estão intimamente relacionadas (APPLE, 1979, p. 88):

[...] A escola não controla só pessoas; ajuda também a controlar significados. Como concebe e distribui conhecimento legítimo, o conhecimento que todos devemos ter, a escola confere legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos. Contudo isto não é tudo, pois a capacidade que um grupo tem para converter o seu conhecimento em conhecimento para todos está na relação com o poder desse grupo na arena política e econômica mais ampla.

As decisões curriculares por parte do Estado, ou seja, por parte dos professores e outros grupos, discutir-se-ão como problemas ideológicos e não como questões unicamente educativas.

O professor surge como fator de ideologização do currículo tanto pelo seu pensamento e ação pela sua dimensão social e humana. Enquanto ente pensante e atuante, o professor reflete um conjunto de opções culturais, políticas, econômicas, através das quais modela e filtra o currículo no momento de sua concretização, tornando-se num elemento ativo de reprodução, controlado, ou de transformação social, problematizador e crítico (PACHECO, 2001).

Dessa forma, dominar o currículo supõe a compreensão de que existem diversas ideologias, nas ideias e práticas das pessoas, ou seja, não é um estudo restrito de correntes filosóficas. Neste sentido, o currículo não é só uma construção cultural, mas também uma construção social, que responde a inúmeras questões ligadas ao conhecimento, sendo pertinente refletir de quem é o conhecimento valioso.

Para Fourquin (2000), qualquer resposta relativa ao conhecimento só pode ser encontrada no entendimento de que o currículo é um projeto marcado pelo universalismo quanto pelo que realmente é aprendido.

Segundo Pacheco (2001), a qualidade de uma escola não se obtém somente pela eficácia e eficiência, mas essencialmente, pela capacidade de inovação e reflexão.

As escolas reflexivas com o seu próprio programa de investigação, desenvolvimento e formação caracterizam-se pela mudança e inovação para as quais surgem muitos obstáculos externos e internos. Nos primeiros enumera-se a escassez de recursos, já que as escolas estão subfinanciadas, e a pressão dos pais e da sociedade geral; nos segundos, apontam-se os problemas de ordem moral, o controle e a ordem institucional, o problema de justificação que se revela numa atitude de acomodação, de ausência de experimentação crítica, e por último, a ameaça que a inovação representa para a identidade dos professores e para sua autoestima profissional.

Como a inovação está dependente de contextos locais, é necessário por um lado, entender a formação contínua numa perspectiva de desenvolvimento profissional, por outro, fazer da escola uma comunidade dinâmica, organizada para orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação dos alunos é a questão central de uma reforma ou mesmo de políticas que sucedem umas às outras. Modifica-se, através de simples despachos, o regime de avaliação dos alunos, mas não se podem alterar as práticas avaliativas porque estas fazem parte dos elementos definidores de uma estrutura invariante de ensino (PACHECO, 1995).

Apesar de a avaliação formativa constar como modalidade principal de regime dos alunos do ensino básico, reconhece-se que há ainda um longo caminho a percorrer até que a prática corresponda à intenção, principalmente na análise dos problemas estruturais ligados aos processos e práticas de funcionamento da escola, na definição de um quadro teórico suficientemente elaborado e unificado e na resolução de diversos problemas práticos.

Assim, Pacheco (1998 b) advoga que o estudo das práticas avaliativas dos professores requer uma investigação sobre a congruência das regras formais e informais

produzidas no contexto escolar com os normativos e sobre os percursos subjetivos de recontextualização da objetividade.

Por último, Pacheco (2001) afirma que o sucesso de uma mudança depende não só das dinâmicas dos contextos escolares e da formação dos professores mas também da pertinência e coerência da política educativa. Urge, com efeito, caminhar no sentido da institucionalização de uma avaliação da política curricular. No momento em que se advoga a descentralização, esta avaliação não pode tornar-se um instrumento de recentralização da tutela administrativa, nem tão-pouco num meio de legitimação, a posteriori, de uma ação política, servindo antes como uma forma de conhecer o impacto de uma decisão política e como um processo de julgamento da mesma.

Dessa forma, compreende-se a importância de analisar a relação teoria e prática na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem, para se constatar a contribuição do currículo prescritivo e em ação, pré e pós reforma, em prol de um currículo e cidadania para a educação básica, pois considera-se que a fragmentação na formação inicial de professores compromete este fim, e concorda-se com Pacheco, pois mister se faz uma análise dos contextos escolares, formação de professores, como também da política educativa de avaliação curricular.

Gatti e Barretto (2009) assevera no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos é necessária:

[...] As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa informação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria escolarização – ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica. Leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às novas soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho profissional com crianças e adolescentes (p.257).

Nesse sentido, Moreira (1997) defende que se incrementem estudos da prática curricular em diferentes espaços: nos sistemas escolares; nas atividades de ensino e pesquisa dos especialistas do campo; nos cursos de formação de professores, com propósitos didáticos; nas escolas, envolvendo especialistas do campo e o professorado; nos espaços culturais com os quais os estudantes e professores interagem cotidianamente.

No intuito do cumprimento dos objetivos de pesquisa será abordada, no capítulo a seguir, a análise originária da pesquisa bibliográfica sobre a legislação da educação superior em relação à reforma curricular.

#### **4 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA**

O objetivo deste capítulo é apresentar a legislação da educação superior pré e pós reforma curricular para os cursos de licenciatura, sobre a formação inicial de professores para a educação básica. Para tanto, se apresenta breve histórico pré e pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – Educação Superior.

Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37):

[...] Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e médio) em cursos regulares e específicos. A formação deste tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. [...] Com o início da progressão da industrialização no país, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então nos anos 1930, a partir da formação de bachareis, acrescenta-se um ano com disciplinas na área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida a formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bachareis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Dessa forma, percebe-se no século XX, que a demanda pela formação de professores originou-se na Universidade, devido ao processo de industrialização no Brasil e a 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 bachareis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais, regulamentados por lei, para lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Dessa forma, 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 cursos 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 base nas discussões e estudos à época, esse modelo de formação era fortemente questionado, realizavam-se ajustes na legislação fragmentados. Configura-se assim, a necessidade de uma análise mais profunda e integrada quanto às/ao:

- Necessidades formativas diante da situação existente;
- Formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em contas as etapas de ensino;
- Novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores baseado na proposta de um *continuum* de formação.

Nesse cenário de debates e proposições edita-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (GATTI; BARRETTO, 2009, p.42).

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).

Como se pode observar, após 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.

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 norteadores 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 articuladores 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.

Para Gatti e Barretto (2009):

[...] Em princípio, esta resolução é o guisa básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas

as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos (p.48).

[...] Mesmo com ajustes parciais em razão das diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em números de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam em parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (GATTI; NUNES, 2008).

[...] O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações, bem como as demais licenciaturas, apesar das novas diretrizes curriculares, mostram-se com seus currículos mais próximas do antigo esquema (3 + 1) do que as ideias pós LDB preconizadas tanto pelos documentos oficiais como pelos estudiosos da formação de professores para a educação básica (p.50).

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 ainda 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.

Somente em 2002, com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, pós reforma curricular, é que se propõe a integração de conteúdos, com respeito ao princípio da interdisciplinaridade, em associação com o princípio da flexibilização, uma estratégia principal para a construção do currículo e sua implementação, sendo perceptíveis mudanças no currículo prescritivo, porém um distanciamento destas propostas previstas para o perfil do professor para educação básica, manifestado no currículo perceptivo e em ação.

Compreende-se dessa forma, 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 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).

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 as 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.

Outrossim, Carneiro (2010), aponta no Art. 43, incisos I e II, no Título IV da Educação Superior, na LDB 9394/96, a importância de:

- I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Para Carneiro (2010), a dimensão reflexiva é pré-condição da consciência crítica e da cidadania participativa. Este binômio constitui a chave para o progresso humano e para as mudanças culturais, atitudinais e nos compromissos em relação às desigualdades sociais, ao respeito aos direitos humanos e ao exercício ativo de uma cidadania local, nacional e planetária.

Em se tratando do inciso I, o autor argumenta que a criação cultural é uma condição humana não restrita e requer da educação superior,

[...] conceber e disponibilizar conhecimentos capazes de dar conta de princípios, formulações e metodologias no âmbito de processos de formação humana.

[...] Por outro lado, estimular o desenvolvimento do espírito científico supõe não só equipar os alunos com instrumentos intelectuais necessários para necessários para uma leitura adequada do mundo, mas também compor blocos de atividades de conhecimentos e de indagação acadêmica,

possibilitando o intercâmbio de ideias em ambientes de informação totalmente abertos (p. 336).

Por sua vez, no inciso II - a finalidade é a mais visível no âmbito da educação superior, porque o foco é formar diplomados para o exercício de qualificação laboral exercida em quadro de profissões legalmente regulamentadas. Mesmo quando:

[...] se trata de profissões decorrentes de campos ocupacionais emergentes, os titulares formados deverá desenvolver blocos de competências exigidas pelo mercado de trabalho. Ou seja, à educação superior cabe definir o conjunto de conhecimentos através dos quais as competências são desenvolvidas.

[...] os setores profissionais têm a ver não só com o mercado de trabalho, mas também com o mundo do trabalho. Neste sentido, as atenções da educação superior voltam-se para o trabalho produtivo e para as relações de humanização de todas as atividades daquilo que Drummond chamava de *o sentimento do mundo*.

[...] Portanto suas responsabilidades são da formação inicial e continuada de profissionais e da transformação do mundo, como alude a Unesco (2002: 48): “melhorar o nível de educação significa mais do que meramente aumentar a quantidade de escolas, universidades, bibliotecas e programas. Temos que garantir que as competências e conhecimentos, via cursos superiores, acessem aos mundos da cultura e da comunidade. O aprimoramento da educação precisa reforçar o progresso em direção à democracia, às sociedades e economias abertas, a meios de comunicação independentes, bem como ao acesso a quantidades e variedades, sem precedentes, de informação” (p. 337).

Neste horizonte, a educação superior alcança cinco ambientes de convergência pessoal e social, a saber:

- a) Educação avançada para trabalhar conhecimentos, atitudes e valores;
- b) Educação avançada para aperfeiçoar competências voltadas para a laboralidade;
- c) Educação avançada para produzir, via pesquisa, conhecimentos novos;
- d) Educação avançada para aprimorar a qualidade de vida, ou seja, para transformar continuamente a realidade;
- e) Educação avançada para promover o desenvolvimento sustentável. (Op. Cit. 334).

Por sua vez, no Art. 44- A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Carneiro (2010) enfatiza no Art. 44, inciso II que os cursos de graduação constituem o mais amplo estuário de abrangência da oferta de educação superior. Para acessá-los o candidato deverá ter concluído o Ensino Médio ou possuir certificado equivalente através de curso supletivo e se submeter a algum tipo de processo seletivo. No momento, cresce o número de Instituição do Ensino Superior (IES) que adotam a nota no Exame Nacional do Ensino Médio como elemento de seleção.

[...] Dividem-se em três categorias:

- Bacharelado: foco - Formação profissional em geral;
- Licenciatura: foco – Formação profissional para o magistério;
- Superiores de tecnologia: foco – Formação profissional mais rápida para responder a demandas específicas do mercado de trabalho (p. 345).

Os cursos de graduação nas suas diversas formas de estruturação (Bacharelado, Licenciatura e Superiores de Tecnologia), mais do que cursos pós médios, são cursos universitários, ou seja, estágio de aprendizagem sistematizada posto no patamar superior ao da educação básica. A função é trabalhar a complexidade do conhecimento nas perspectivas de:

1. Preparar em nível avançado o cidadão para o exercício profissional.
2. Dialogar com a ciência e com o conhecimento, buscando a superação do positivismo científico.
3. Desenvolver a *ars cogitandi* (a arte de pensar), que supõe o adequado uso da lógica e das capacidades de desenvolver competências e habilidades para:
  - identificar objetos de conhecimento;
  - articular conhecimentos;
  - ordenar e mobilizar conhecimentos;
  - ressistematizar linguagens;
  - qualificar e classificar atos, ações, procedimentos, processos e contextos para uma adequada compreensão do mundo real com suas contradições, tensões, alienações e esquemas de inconsciência;
  - conviver com a diversidade;
  - interpretar processos políticos, teorias, conceitos, eixos valorativos e cognitivos;

- criar e recriar soluções face a cada desafio.

4. Potencializar a inteligência geral pelo uso de um instrumental intelectual que instigue a aptidão interrogativa, colocando a mente em condição plena e natural da solução de problemas.

5. Compreender o conhecimento humano, questionando-o.

6. Ampliar o repertório de informações, atualizando-o.

7. Significar linguagens, transformando-as.

8. Operar lógicas, aplicando-as.

9. Mudar pressupostos, ressitando-os.

10. Conviver com as transformações, enfrentando-as criativamente.

11. Refletir sobre os saberes e experiências acumulados, questionando-os.

12. Analisar e sistematizar saberes, evitando a fragmentação.

13. Trabalhar a quantidade e qualidade transitivamente, interligando os campos profissionais.

14. Aprimorar a capacidade de reter conhecimentos, identificando os seres humanos como sujeitos de uma história que mostra os momentos difíceis que devem ser evitados, as crueldades sofridas que não podem retornar, os valores negados que devem ser resgatados. Na verdade, não se exerce cidadania sem história e sem memória.

15. Considerar o ético como base da conduta humana, adotando-o como fundamento para pensar o profissional, o social, o econômico, o político, o jurídico e o individual/coletivo.

16. Aprender a trabalhar com a complexidade do conhecimento, para poder perceber o humano e o cósmico em seu enredamento mais extenso e mais profundo.

17. Apropriar-se adequadamente do local, como forma de dar concretude à visão do mundo.

18. Gerar produtos e artefatos, recriando a natureza e procriando tecnologia.

19. Agir e pensar multidisciplinarmente, buscando sempre a condição de transformação do conhecimento, e:

20. Qualificar para o exercício competente de profissões, através do conhecimento refinalizado e reconhecido pelas corporações profissionais e pelo mundo real (p. 345 e 346).

Dessa forma, considerando-se as demandas para o perfil na formação inicial de professores é que a seguir se analisa por curso, o perfil almejado, com a finalidade de se

perceber se o projeto dos cursos de licenciatura nas suas orientações propõe uma formação para a licenciatura, ou ainda, com maior ênfase para uma formação específica com foco no bacharelado.

#### **4.1 Projeto Político Pedagógico Pré e Pós Reforma Curricular: Um Olhar sobre o Perfil Previsto na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**

Este tópico tem por objetivo identificar no projeto político pedagógico pré e pós reforma curricular para as licenciaturas, o perfil previsto na formação inicial de professores para a educação básica. Para tanto, apresenta as orientações, diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/ MEC) para subsidiar a análise comparativa dos projetos das licenciaturas pesquisadas, distribuídas em três blocos (**Linguagens e Códigos:** Pedagogia, Letras e Educação Física; **Ciências Humanas:** História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais e, **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** Matemática, Física, Química e Biologia).

O Parecer nº: 776/97 explicita as diretrizes curriculares que constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Assim, considerando a importância da colaboração de entidades ligadas à formação e ao exercício profissionais, a Câmara de Educação Superior do CNE promove audiências públicas com a finalidade de receber subsídios para deliberar sobre as diretrizes curriculares formuladas pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Por sua vez, conforme orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação descritas no Parecer N°: CNE/CES 583/2001, deve-se contemplar:

a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b- Competência/habilidades/attitudes.

c- Habilitações e ênfases.

d- Conteúdos curriculares.

e- Organização do curso.

Como se percebe na descrição acima da legislação para as licenciaturas pré reforma curricular, almejava-se a formação profissional em duas áreas: Bacharelado e Licenciatura. Por sua vez, com as exigências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, observando-se orientações, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), constatou-se que o curso de licenciatura deve formar somente professores para a educação básica.

A Câmara de Educação Superior, na sessão de 4/12/2002, deliberou favoravelmente sobre a proposta de reunir, em parecer específico, todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação:

[...] será possível estabelecer-lhes o diferencial a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), como também instituir um instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, na espécie, novos estudos da CES sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

[...] Convém salientar que se recolheu de fonte contida no Parecer CNE/CES 146/2002 parte substancial dos elementos constantes do quadro comparativo entre os Currículos Mínimos Profissionalizantes e as Diretrizes Curriculares Nacionais, decorrente da releitura dos atos normativos existentes, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de cada época e dos atos do então CFE e do atual CNE, por isto que se recomenda a revogação do aludido Parecer.

[...] Desta forma, é propósito deste Parecer, em razão da metodologia adotada, constituir-se Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (PARECER CNE/CES N.º: 67/2003).

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com

a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Assim sendo, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam as seguintes recomendações:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
2. 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 aluno;
3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;
4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e
5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação (PARECER CNE/CES 146/2002).

Neste sentido, estabeleceu-se um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.

Outrossim, considerando-se os cursos de licenciatura por área, descreve-se o perfil previsto para a formação inicial de professores que atuarão na educação básica:

#### **Linguagens e Códigos - Pedagogia, Letras e Educação Física:**

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme parecer Parecer CNE/CP nº 5/2005, Com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio

de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o **Curso de Pedagogia**, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Parecer CNE/CP nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;

- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;

- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;

- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.

Por sua vez, o Parecer CNE/CES 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Em se tratando do perfil dos formandos:

- a) **Perfil dos formandos em Filosofia:** sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. Já o bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar. Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.
- b) **Perfil dos formandos em História:** o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).
- c) **Perfil dos formandos em Geografia:** compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos

fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

**d) Perfil dos formandos em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia:**

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

**e) Perfil dos formandos em Letras:** O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Em se tratando da área **Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Matemática, Física, Química e Biologia:**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura conforme o parecer CNE/CES 1.302/2001, descreve no relatório que os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar

profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica.

#### **a) Perfil dos formandos em Matemática**

Um curso de Bacharelado em Matemática deve ter um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico.

Dentro dessas perspectivas, os programas de Bacharelado em Matemática devem permitir diferentes formações para os seus graduados, quer visando o profissional que deseja seguir uma carreira acadêmica, como aquele que se encaminhará para o mercado de trabalho não acadêmico e que necessita além de uma sólida base de conteúdos matemáticos, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação.

Nesse contexto um Curso de Bacharelado deve garantir que seus egressos tenham: uma sólida formação de conteúdos de Matemática e uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática: visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior na Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003 também estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 1.302/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 4 de março de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Da mesma forma, constata-se no Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior, Resolução CNE/CES 9, de 11 de março de 2002, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais, conforme o disposto no Parecer CNE/CES 1.304/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 4 de dezembro de 2001, resolve:

Art. 1 As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, integrantes do Parecer 1.304/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2 O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Física deverá explicitar:

- I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II - as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III - a estrutura do curso;
- IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; e
- VI - o formato dos estágios;
- VII - as características das atividades complementares;
- VIII - as formas de avaliação.

Art. 3o A carga horária dos cursos de Física deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Assim, as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física no parecer CNE/CES 1.304/2001 explicita no relatório o consenso que a formação em Física, na sociedade contemporânea, deve se caracterizar pela flexibilidade do currículo de modo a oferecer alternativas aos egressos. É também bastante consensual que

essa formação deve ter uma carga horária de cerca de 2400 horas distribuídas, normalmente, ao longo de quatro anos. Desse total, aproximadamente a metade deve corresponder a um núcleo básico comum e a outra metade a módulos sequenciais complementares definidores de ênfases. É igualmente consensual que, independentemente de ênfase, a formação em Física deve incluir uma monografia de fim de curso, a título de iniciação científica.

**b) Perfil dos formandos em Física:** o físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho.

Dentro deste perfil geral, podem se distinguir perfis específicos, tomados como referencial para o delineamento da formação em Física, em função da diversificação curricular proporcionada através de módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum:

Físico – pesquisador: ocupa-se preferencialmente de pesquisa, básica ou aplicada, em universidades e centros de pesquisa. Esse é com certeza, o campo de atuação mais bem definido e o que tradicionalmente tem representado o perfil profissional idealizado na maior parte dos cursos de graduação que conduzem ao Bacharelado em Física.

Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se aterá ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal.

Físico – tecnólogo: dedica-se predominantemente ao desenvolvimento de equipamentos e processos, por exemplo, nas áreas de dispositivos

opto-eletrônicos, eletro-acústicos, magnéticos, ou de outros transdutores, telecomunicações, acústica, termodinâmica de motores, metrologia, ciência dos materiais, microeletrônica e informática. Trabalha em geral de forma associada a engenheiros e outros profissionais, em microempresas, laboratórios especializados ou indústrias. Este perfil corresponderia ao esperado para o egresso de um Bacharelado em Física Aplicada.

Físico – interdisciplinar: utiliza prioritariamente o instrumental (teórico e/ ou experimental) da Física em conexão com outras áreas do saber, como, por exemplo, Física Médica, Oceanografia Física, Meteorologia, Geofísica, Biofísica, Química, Física Ambiental, Comunicação, Economia, Administração e incontáveis outros campos. Em quaisquer dessas situações, o físico passa a atuar de forma conjunta e harmônica com especialistas de outras áreas, tais como químicos, médicos, matemáticos, biólogos, engenheiros e administradores.

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior na Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 1.303/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 4 de dezembro de 2001, resolve:

Art. 1 As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, integrantes do Parecer 1.303/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2 O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Química deverá explicitar:

I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;

II - as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;

III - a estrutura do curso;

IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;

V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;

VI - o formato dos estágios;

VII - as características das atividades complementares; e

VIII - as formas de avaliação.

Art. 3 A carga horária dos cursos de Química deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química conforme Parecer CNE/CES 1.303/2001, apresenta o perfil almejado para os formandos em Química.

#### **c) Perfil dos Formandos em Química**

O Bacharel em Química deve ter formação generalista, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos, com condições de atuar nos campos de atividades socioeconômicas que envolvam as transformações da matéria; direcionando essas transformações, controlando os seus produtos, interpretando criticamente as etapas, efeitos e resultados; aplicando abordagens criativas à solução dos problemas e desenvolvendo novas aplicações e tecnologias.

Já o Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média.

Por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior na Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 1.301/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 4 de dezembro de 2001, resolve:

Art. 1 As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2 O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III - a estrutura do curso;
- IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI - o formato dos estágios;
- VII - as características das atividades complementares; e
- VIII - as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Quanto ao perfil para os formandos em Ciências Biológicas, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, no parecer CNE/CES 1.301/2001 aponta:

**d) Perfil dos Formandos em Biologia:** O Bacharel em Ciências Biológicas deverá ser: generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade; detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida; comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critério humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais; consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional; apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo e, preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.

Em continuidade à exposição teórica que embasa a pesquisa, o próximo capítulo apresenta as múltiplas facetas da avaliação, cotejando concepções de ensino e avaliação e perspectivas para a avaliação formativa.

## 5 MÚLTIPLAS FACETAS DA AVALIAÇÃO

A avaliação, além de constituir um dos temas que têm sido objeto de atenção mais intensa nos últimos anos, tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações econômicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação (ALVES, 2004).

É assim que, no domínio da educação, a avaliação de reveste de múltiplas facetas: orientar os alunos segundo suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor ou, ainda, avaliar o desempenho das escolas.

A autora destaca as abordagens que consideramos mais significativas no panorama da avaliação:

- A da conscientização (séc. XIX)- a partir da conscientização e conseqüente crítica à notação tradicional e ao método dos testes, surgem nos Estados Unidos, trabalhos pioneiros pela procura de métodos mais objetivos que comprovem a eficácia da escola. Também na Europa, embora mais tarde, surgiram trabalhos neste âmbito.

- A da psicometria (1900-1930), com o desenvolvimento dos testes estandarizados de rendimento, de *performance* e de inteligência. Destacam-se neste período, os trabalhos de Thordike (1904) e de Binet e Simon (1905) e, no início dos anos 20, já de uma forma bastante sistematizada, a avaliação de conhecimentos escolares em situação de exames.

Constatando o disfuncionamento nos procedimentos de avaliação dos professores que não apresentavam garantias de uma medida fiel, precisa e equitativa, vai desencadear-se o interesse pelas práticas avaliativas, testemunhado pelos primeiros estudos da docimologia, iniciados em França, em 1922, por Piéron e que põem em causa o valor do exame como revelador da aptidão do aluno e decisor do seu percurso escolar.

Os estudos docimológicos ao equipararem a avaliação à medida, ou ao confinarem a sua intervenção à problemática da certificação, obrigam-nos a questionar com Rodrigues (1998) se terão estudado a avaliação em termos propriamente pedagógicos, ou conferido à docimologia um estatuto verdadeiramente educativo e formativo, pois segundo Madaus (1994), os testes tornaram-se um instrumento em ascensão no credo da lógica instrumental, a racionalidade da eficiência, chegando mesmo Guba e Lincoln (1989) a denominar este período de “geração da medida”.

Esta valorização da avaliação formal deve-se, provavelmente ao fato de não haver hábitos de procedimentos estruturados da avaliação, de natureza informal.

- A da congruência (1930-1945) marcada pela aparição de Tyler 1949 [1976], de uma nova visão de avaliação que considera como uma comparação como os resultados previstos e os resultados obtidos. Alargaram-se as perspectivas de medida, ultrapassou-se o campo do juízo sobre o trabalho dos alunos e estendeu-se à análise dos programas e à validade do material e dos métodos pedagógicos.

Todavia, da ênfase colocada por Tyler (1976) na fixação prévia e clara dos objetivos de ensino e na determinação da sua consecução no final das ações educativas, resulta que, na prática, o seu modelo, ainda hoje intensamente generalizado, se tem consubstanciado na comparação de resultados com objetivos, sem equacionar os próprios objetivos dos programas, a compreensão dos fins atingidos ou os processos utilizados.

- A da expansão (1958-1972), provocada nos Estados Unidos pela conscientização do atraso relativo à União Soviética, no momento do lançamento do Sputnik, que motivaria um grande número de inquéritos (o mais conhecido é o de Coleman, em 1966, que demonstrou a pouca eficácia dos estabelecimentos escolares). É, igualmente, a época do desenvolvimento dos centros de estudo e das associações especializadas em avaliação dos sistemas escolares e da formação.

Scriven argumenta a favor de uma meta-avaliação, pois as avaliações finais deverão, também elas, ser sujeitas a uma avaliação. A meta-avaliação pode abranger também a perspectiva formativa, se o seu objetivo for o de ajudar o avaliador a planificar ou a realizar uma avaliação, ou uma perspectiva somativa, se o seu fim for ajuizar da qualidade e credibilidade de uma avaliação já realizada.

- A da profissionalização (a partir de 1972). Registra-se o aparecimento de uma profissão, ao mesmo tempo que se formam os avaliadores. Por outro lado, desenvolvem-se trabalhos prolongando e ampliando os das épocas precedentes, onde se reencontram, quer as tendências formalistas, através de procedimentos de avaliação que utilizam os *standards*, recorrendo exclusivamente a dados quantitativos, quer as correntes qualitativas (p. 32, 33, 34, 35 e 36).

A avaliação assume um caráter sistemático e é considerada fundamentalmente um processo (Stufflebeam, 1981) que inclui etapas diferenciadas:

- Identificada a situação ou objeto, inventariam-se as suas qualidades e defeitos, despoletam-se problemáticas e verifica-se se as metas e prioridades satisfazem, ou não, as necessidades reais, a fim de se repensar a pertinência da introdução de um projeto de mudança. É a avaliação do contexto;

- Considerada a necessidade de mudança, é preciso estruturar um programa que viabilize, considerar os recursos e limitações e fazer a previsão de custos e dos benefícios. É a avaliação da entrada.

- A etapa seguinte consiste na obtenção sistemática e contínua sobre o desenvolvimento no plano previamente traçado, na verificação das coordenadas acionadas para a sua

realização, da utilização e rentabilização dos recursos (materiais e humanos) disponíveis. É a avaliação do processo.

- Avaliar se o produto final cumpriu, ou não, as finalidades a que se propunha para decidir sobre a sua continuidade, prolongamento ou ampliação é a última etapa. É a avaliação do produto.

Esta posição entre quantitativo e qualitativo ou abordagem (positivista e nomotética) e abordagem naturalista (contextualizada) põe em evidência as diferentes abordagens científicas sobre o significado dos resultados da avaliação e abre caminho ao aparecimento de diferentes paradigmas, pois também ele encerra uma visão redutora.

### **5.1 Concepções de Ensino e Avaliação**

A forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem.

O estudo de Alves (2004) evidenciou o peso de algumas variáveis sociológicas sobre o discurso dos professores e as práticas que daí podem advir. Verificou-se, por exemplo, importantes diferenças entre as intenções oficiais e as práticas curriculares: o professor tem sua própria interpretação dos textos oficiais, o que provoca, muitas vezes, práticas diferentes em relação às prescrições oficiais.

Outro elemento na construção das concepções é a formação inicial. O estudo evidenciou que os professores com mais anos de serviço têm muitas dificuldades em integrar modelos teóricos provenientes das ciências humanas e sociais, posteriores à sua formação. Isto poderá explicar as suas concepções mais rígidas do que a de outros e as suas dificuldades de conceber o ensino de uma forma mais inovadora. Os conteúdos e as modalidades de formação, desta forma, um efeito não negligenciável nas suas concepções, o que leva a afirmar que as concepções pedagógicas dos professores estão estreitamente ligadas aos paradigmas que prevaleceram na sua formação inicial.

A imagem do bom aluno é outro elemento a considerar no processo de construção das concepções e diverge de professor para professor. Para a realização deste estudo, fez-se uma análise às apreciações formuladas sobre os alunos em conselhos de turma de final de trimestre. Esta análise mostrou que a maior parte dos professores valoriza quase exclusivamente as competências do domínio cognitivo, evidenciadas em sua disciplina. Para estes, o “melhor aluno” poderá ser apenas o que apreende e aceita a “lógica” da escola. Outros professores (embora em número menor número) são mais sensíveis às atitudes e relações sociais que se instauram na sala de aula, podendo nós concluir que aprende “bem”, mas é ativo, sociável e manifesta curiosidade.

A planificação do professor, para além do estudo, também o de Pacheco (1995), fazendo referência ao paradigma “pensamento do professor”, mostrou que as decisões relativas aos conteúdos são tomadas no momento da planificação anual e de aula; as diferenças aparecem entre as decisões de planificação então tomadas e as decisões implementadas ao longo da aula, ou seja, no momento da interação.

As escolhas axiológicas e ideológicas. Verificou-se que as opções pedagógicas dos professores dependem muito do seu próprio sistema de valores que se reflete no sistema de valores que conferem ao seu ensino.

As teorias curriculares, a partir dos trabalhos de Kemmis (1988), identificam-se três teorias curriculares: a técnica, a prática e a crítica. O ato de ensinar e, conseqüentemente o de avaliar, dependem da concepção de currículo adotada e, logo, da teoria curricular reclamada para sustentar as práticas curriculares dos professores (Leite, 1991; Pacheco, 2001).

Para a autora, a partir do estudo e dos trabalhos a que fizemos referência, definiu-se as concepções dos professores, a propósito da avaliação, como o conjunto de ideias ou de pontos de vista mais ou menos explícitos no professor que têm a função de guiar a sua prática pedagógica. Estas concepções implicam, da parte do professor, uma tomada de posição sobre:

- as finalidades relativamente ao processo de ensino-aprendizagem;
- a natureza dos saberes a ensinar;
- a maneira como o aluno aprende;

- as situações de aprendizagem que ele propõe.

Em resumo, as concepções dos professores sofrem a influência de múltiplos fatores: a formação inicial; a experiência profissional; o peso do discurso oficial; a imagem do bom aluno; as escolhas axiológicas; os modelos teóricos sobre o ensino-aprendizagem; as teorias curriculares; os dados empíricos e intuitivos e ainda as teorias e modelizações dos investigadores.

## **5.2 O Modelo de Referência do Avaliador**

Segundo Hadji (1994), o ato de avaliação é um ato de “leitura” de uma realidade observável que se efetua com a ajuda de uma grelha predeterminada. Avaliar obriga, assim, aquele que emite um juízo de valor a precisar as normas e os critérios sobre os quais se apoia para se pronunciar sobre a qualidade das *performances* escolares dos alunos. Adquirir informação sobre a atividade dos alunos é, pois antecipar sobre a análise dos dados recolhidos, é criteriar a observação, definindo o que se tem direito a esperar do objeto avaliado. Esta grelha de leitura, que orienta o olhar do professor e que vai determinar as suas escolhas curriculares, permite associar o ato de avaliação a um comportamento que pode ser colocado numa categoria muito geral de comportamentos em que uma constatação de índices permite chegar a uma decisão.

Assim, podemos concluir o caráter indissociável entre o processo de ensino-avaliação e as concepções dos professores. O modelo de referência do avaliador e os elementos que o constituem assumem, desta forma, um papel importante na atividade de ensino.

Esta constatação permite emitir a ideia que uma formação em avaliação deve inscrever, no seu campo de preocupações, uma transformação do olhar que tem o professor das realizações dos alunos. Avaliar e regular as aprendizagens é, pois, resistir a uma observação espontânea sob pena de aumentar a diferença entre intenções e decisões.

Uma análise aos utensílios de avaliação, utilizados pelos professores, mostra que os objetos e os critérios de avaliação divergem segundo as escolas e, no interior destas, segundo os departamentos curriculares.

O estudo do funcionamento do avaliador acentua o peso das concepções, quer na apreciação das ações dos alunos na realização de uma tarefa, quer na interação com os alunos, nas intervenções avaliativas destinadas a assegurar a regulação das aprendizagens e a apropriação dos saberes pelos alunos, quer, ainda, na construção dos referenciais de avaliação certificativa, cujo objetivo é situar os alunos uns em relação aos outros e precisar as expectativas dos professores (que competências são visadas?)

Compreender o funcionamento do avaliador num dispositivo de avaliação é, pois, apoiar-se num modelo de referência (normas e objetos de avaliação) e colocar a hipótese que as suas concepções podem guiar o conjunto de tomadas de decisões avaliativas, quer elas obedeçam a uma lógica de carácter essencialmente formativo e positivo, quer obedeçam a uma lógica certificativa.

### ***5.2.1 Uma Tentativa de Modelização das Decisões Avaliativas***

Alguns autores tentaram modelizar a atividade do professor a partir da noção de *habitus* que Bourdieu (1972) definiu como um pequeno lote de esquemas, permitindo construir uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituírem em princípios explícitos. O *habitus* é, assim, um sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação do qual dispõe todo o indivíduo. Transposto para o ensino, este conceito tem a vantagem de melhor compreender a lógica do funcionamento do professor (Perrenoud, 1999), pois possui um capital cultural que se transforma com a sua experiência. O nó central do capital cultural é o *habitus*, verdadeira matriz de apreciações, de percepções e de ações, que permite o cumprimento de tarefas complexas e diferenciadas. Na periferia deste nó encontram-se as concepções que permitem ao professor agir em função de uma imagem que ele faz da realidade, intervindo o seu *habitus*, simultaneamente na prática e nas concepções.

Esta modelização do funcionamento do professor ajuda-nos a apreender melhor a lógica do professor-avaliador, sublinhando a forma como o *habitus* e os componentes que ele mobiliza nomeadamente as concepções orientam, de forma importante, as práticas da avaliação.

As concepções mobilizadas pelo *habitus* do professor impregnam o conjunto das etapas do processo de avaliação. Assim, as concepções dos professores terão um impacto sobre:

- a leitura da atividade dos alunos e a interpretação que dela é feita;
- a escolha dos conteúdos que os alunos são susceptíveis de integrar;
- a elaboração de situações de remediação e de avaliação.

Afirmamos, então, como Perrenoud (1999), que o processo de avaliação é orientado por concepções do professor, quer seja ao nível diagnóstico das possibilidades dos alunos, quer ao nível das atividades de remediação e regulação das aprendizagens ou, ainda, ao nível da certificação das aquisições.

O professor possui, pela sua formação, um certo número de informações mais ou menos teóricas sobre as teorias dos investigadores no que diz respeito ao ensino e à avaliação na sua disciplina, sobre os modelos de aprendizagem e ainda sobre os textos oficiais. Estas informações teóricas combinam-se, no momento da tomada de decisões curriculares, com as opções oriundas de uma reflexão pessoal e de uma teorização da experiência. Estas decisões chocam, no momento da efetiva implementação, com as exigências da situação concreta que impõem adaptações aqui e agora. Para responder às situações imprevistas, o professor funciona com uma “racionalidade limitada”, fazendo apelo, em grande medida, ao seu *habitus*.

Porém, como se verificou pelo estudo realizado por Alves (2004), uma década passada, as práticas teimam em permanecer presas a uma tradição de avaliação-medida, o que significa que as práticas não se alteram por decreto. Urge então questionar: alterar-se-ão elas, pelo fato de os investigadores apontarem caminhos, sem apostar na formação? Parece-nos poder afirmar que não, pois, na sequência deste edifício legislativo, um significativo número de publicações interpretou as ideias-força dos diferentes textos oficiais e avançou com proposições pedagógicas, entendendo que a

escola deve proporcionar um desenvolvimento integral das capacidades, atitudes e valores do aluno, norteando-se por princípios de democracia, participação, responsabilidade e autonomia, assumindo-se, para tal, que a avaliação devia ter um caráter essencialmente formativo e positivo, e, por isso, processual.

### **5.3 As Práticas Curriculares de Avaliação**

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.

Dessa forma, considerando-se a reorganização curricular nas escolas emergem diferentes reações:

[...] Alguns professores acreditam que os desafios são de ordem do desenvolvimento profissional, condição indispensável à melhoria das suas práticas pedagógicas; outros professores sentem-se desestabilizados, oferecendo muita resistência à mudança. Esta resistência à mudança poderá explicar a inércia dos indivíduos e dos grupos, pois qualquer ação exercida sobre um grupo, no sentido de modificar suas próprias normas, suscita a aparição de forças que neutralizarão os efeitos desta pressão: mantêm-se o equilíbrio à custa da tensão interna do grupo.

[...] O que queremos para os nossos alunos? Como motivá-los? Como ajudá-los a aprender? As mudanças são desestabilizadoras e os professores têm a necessidade absoluta de um acompanhamento profissional para que se possam apropriar a mudança. Este comportamento inscreve-se, inevitavelmente, numa perspectiva de profissionalização do ensino (ALVES, 2004, p. 74 e 75).

Para a autora, a abordagem por competências transforma-se numa maneira de encarar com acuidade algumas problemáticas antigas: a do estatuto da escola enquanto espaço privilegiado de educação e não apenas de transmissão de conhecimentos. Neste sentido, a oferta curricular deve privilegiar atividades de integração e articulação de experiências de aprendizagem diversificadas, ativas, significativas, integradas e socializadoras, em que o aluno tem o papel de se implicar, de participar num esforço

coletivo para realizar um projeto, para adquirir novas competências. No seu ofício de aluno (Perrenoud, 1995), ele é convidado a explicitar os seus raciocínios, a tomar consciência das suas formas de compreender, de memorizar, de comunicar, de trabalhar em conjunto, em síntese, de tornar-se um prático reflexivo.

Perrenoud (1999) identifica as principais capacidades que, lhe serão exigidas:

- saber gerir a turma como uma comunidade educativa;
- saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos de escola);
- saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- saber suscitar e animar as etapas de um projeto como um trabalho regular;
- saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- saber criar e gerir situações-problema, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- saber observar os alunos nos trabalhos;
- saber avaliar as competências em construção.

Esta última competência identificada pelo autor, saber avaliar, é, a pedra angular de todo o processo de desenvolvimento de competências. Avaliar competências marca uma ruptura com as práticas de avaliação que privilegiam a aquisição de saberes disciplinares. Nesta lógica, Alves (2004), defende uma avaliação formadora, integrada e favorecedora do diálogo crítico entre os diversos atores, servirá o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação, indispensáveis, quer ao desenvolvimento de competências, quer ao hetero-reconhecimento desse mesmo desenvolvimento.

O professor guia o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autônomas. Assim, a autoavaliação consiste, essencialmente, num

processo de regulações dinâmicas e interativas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa.

Em síntese, podemos afirmar que a capacidade de encorajar o aluno no seu percurso, aceitando que os erros são fontes essenciais de regulação e de progresso, se forem tido em conta e compreendidos; a capacidade de valorizar a cooperação entre alunos nas tarefas; a capacidade de compreender as resistências do aluno e de as considerar para ajudá-lo na auto-regulação; a capacidade de construir critérios e indicadores de avaliação do trabalho e de fazer com que os alunos se apropriem deles, construir critérios e indicadores de avaliação do trabalho e de fazer com que os alunos se apropriem deles, constituirão desafios importantes ao perfil do avaliador.

#### **5.4 Cotejando Definições de Avaliação Formativa**

Ao comparar definições de avaliação formativa, *a priori*, é essencial considerar também a avaliação somativa, pois ambas induzem a reflexões para a tomada de decisão seja durante ou no final da ação de ensino e de aprendizagem.

Vianna (2000) considera as avaliações somativas e formativas fundamentais, pois a decisão final de continuá-lo ou não e as decisões de modificações ou revisões na proposta devem ser adotadas durante as fases em que o ensino acontece.

O conceito de avaliação formativa se desenvolveu a partir das contribuições de Scriven ao diferenciar os papéis formativos e somativos da avaliação, ao desenvolver os estudos avaliativos de programas educacionais que influenciariam a prática da avaliação em todo o mundo.

A avaliação somativa indissociada da avaliação formativa e endossada por práticas pedagógicas que concentram esforços para atribuir mérito, mais do que um procedimento educacional confere *status* e reforça o discurso capitalista de exclusão e de sucesso, mais do que restrita ao ambiente escolar e, é um elemento que compõe os discursos sobre o valor e a competência na sociedade de modo geral.

Vale ressaltar que a avaliação formativa também tem a intenção de determinar valor, como toda avaliação. Contudo, o que a diferencia da avaliação somativa é justamente a intenção com o que se avalia, pois a avaliação formativa que acontece antes, durante e ao final do processo tem a finalidade de aprimorar a própria avaliação identificando aspectos que possam interferir em seu resultado, enquanto a avaliação somativa determina o mérito.

De acordo Vianna (2000, p. 86), Scriven defende que “[...] a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação”.

Corroborando com este pensamento, Hadji (2001, p. 10) enfatiza que:

A noção de avaliação formativa foi proposta por Scriven (1967), em relação aos currículos, antes de ser estendida por Bloom em 1971. Constata-se dessa forma, que a comunidade educativa almeja uma avaliação que possibilite à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que situe suas dificuldades, analise, descubra e operacionalize os procedimentos que lhe permitam progredir. Nessa perspectiva o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor- cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno- como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

Denota-se pelos conceitos apresentados que a avaliação formativa desenvolve-se no decorrer dos programas, currículos e atividades com a intenção de aprimoramento, em virtude de melhorar as aprendizagens, os erros dos alunos são considerados fontes de informação para os professores analisarem e auxiliarem na progressão.

Durante muito tempo, sabe-se que o erro foi visto como algo punitivo, mas como se observa na proposta de uma avaliação formativa, apesar de não desejável, o erro contribui no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Todavia, o processo avaliativo precisa estar voltado para a melhoria da aprendizagem e assim buscar uma avaliação formativa que se fundamente em princípios teóricos adequados ao contexto.

Por sua vez, a proposta de utilização na prática avaliativa de aspectos de caráter formativo que está contida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 estabelece os critérios para verificação do rendimento escolar. Dentre

eles: “A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (LDB, 1997, p.23).

Sobretudo, sabe-se que o fato de estar incluída na Lei não assegura a execução no trabalho dos professores, nem a mudança no caráter socialmente instituído da avaliação somativa, pois não se pode esquecer que tanto a escola como os professores têm autonomia e ambos representam um peso significativo nos ideais para implementação das mudanças.

A avaliação deve considerar o que os alunos aprendem ao longo do processo e como reestruturam o conhecimento em meios às atividades que executam, deve ter como objetivo contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e das competências tanto de alunos como de professores, haja vista que quando bem aplicada se constitui no melhor caminho para garantir a evolução dos alunos, prevendo que os mesmos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes.

Corroborando-se, Afonso (2000, p. 40) compreende que “a avaliação formativa, enquanto (SIC) dispositivo pedagógico contribui à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”, assim, concordando-se com o autor, a avaliação formativa contribui na igualdade de oportunidades na escola básica, pois são consideradas as diversidades e ritmos de aprendizagens dos alunos, em virtude de pedagogias diferenciadas que podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores.

Outrossim, Perrenoud (1999, p. 78) acredita que é “formativa toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.”

Dessa forma, toda prática de avaliação que busque melhorar a aprendizagem, ainda que de forma inconsciente, é um sinal de avaliação formativa haja vista compreendê-la como uma maneira para regular a ação pedagógica.

#### **5.4.1 O Enfoque da Dimensão Formativa da Avaliação**

A partir da análise das metodologias de avaliação dos programas sociais. Scriven (1967) distinguiu dois tipos de avaliação: a primeira formativa em oposição à avaliação somativa. A primeira, associada diferenciado, enfatiza procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos, situa-se na ação de formação e integra-se, como sustentam Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), no processo de ensino.

Mais do que avaliação-sanção, trata-se de uma avaliação que contribui para uma boa regulação das atividades de ensino e de aprendizagem. Esta visão reguladora exprime-se a dois níveis:

- uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a ação ajustando as intervenções;

- uma regulação da atividade do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação, a fim de reconhecer e de corrigir os erros.

O caráter informativo desta avaliação pressupõe diferentes etapas de operacionalização. Assim, numa primeira fase, será importante a recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos; numa segunda, a interpretação destas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, o diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelo aluno; finalmente, a adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita às informações recolhidas.

#### ***5.4.2 A Avaliação Formativa Integrada no Processo de Aprendizagem***

Esta avaliação pretende-se reguladora. Ela faz-se acompanhar de procedimentos de remediações que são mais de índole pedagógica do que avaliativa na medida em que seu objetivo é o de ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico. Allal (1988) distingue uma relação integrada e uma regulação diferenciada. A primeira, regulação interativa, atribui bastante importância às interações professor-alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem: diagnóstico e acompanhamento individualizados organizam as relações professor-alunos e faz-se em contínuo. O papel do professor é o de multiplicar as situações de avaliação jogando com as interações alunos-professor, alunos-alunos mas também alunos-material didático. A segunda, regulação diferenciada, conduz à implementação de dispositivos pedagógicos (a maior parte das vezes de tarefas de aprendizagem) destinados a ultrapassar as dificuldades ou a corrigir erros. Pode-se falar, a este propósito, de ajustamento das situações pedagógicas às estruturas de acolhimento dos alunos. Estas duas modalidades de avaliação, totalmente indissociáveis do processo de ensino, permitem desencadear uma verdadeira aprendizagem assistida pela avaliação (Hadji, 1992).

Como sublinha Hadji (1997), o interesse da avaliação de caráter essencialmente formativo e positivo é inegável. Ganhar-se-á sempre em privilegiar a auto-regulação, em facilitar a apropriação pelo aluno dos critérios de realização e dos critérios de êxito, entretanto ela não é exclusiva.

#### ***5.4.3 Obstáculos para Avaliação Formativa***

Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar se constituem obstáculos para a realização da avaliação formativa, o que emerge a importância de explicitá-las para analisá-las.

Perrenoud (1999, p. 65) destaca procedimentos habituais de avaliação dos alunos na maioria das escolas públicas que endossam a afirmativa:

Após ter ensinado uma parte do programa (um capítulo, algumas lições, uma unidade de sequências didáticas apresentando uma unidade temática), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma.

Em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.

Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou de outra, uma síntese das notas ou das apreciações acumuladas sob a forma de média, de um perfil, de um balanço qualquer.

Combinado as apreciações sintéticas de mesma natureza para o conjunto das disciplinas ensinadas, esse balanço contribui para uma decisão no final do ano escolar, admissão ou transferência para determinada habilitação, acesso a determinado nível, obtenção ou não de um certificado, etc.

Assim, percebem-se práticas pedagógicas tradicionais, nas quais os professores ensinam determinados conteúdos e em algum momento letivo, são cobrados os desempenhos dos alunos, ou seja, classificam-se em bons e maus alunos.

Segundo Perrenoud (1999, p. 67 e 68) as práticas correntes de avaliação:

[...] tomam um tempo considerável e absorvem muita energia e engenhosidade, tanto dos professores quanto dos alunos. Mesmo que o professor não crie, sozinho, seus instrumentos de avaliação a cada ano, não cessa de remanejá-los e de hesitar entre diversas soluções: partir de uma prova antiga ou de uma prova administrada por um colega, partir do zero e preparar uma prova totalmente nova, combinar os dois métodos. Deve-se ajustar as provas antigas ao que se ensinou realmente, renunciar a certas questões que não convêm mais, introduzir novos temas, reformular certas instruções. Em relação aos alunos, se estabelecem competições, estresse, sentimentos de injustiça e temores.

Compreende-se, dessa forma, que o tempo utilizado para planejar e elaborar a avaliação e os sentimentos suscitados nos alunos de competição, estresse e temor restringem a atenção que deveria ser dada à aprendizagem.

O primeiro obstáculo para a avaliação formativa é a existência de representações inibidoras, caracterizada pela exigência de certificação e excelência, a associação da avaliação como medida continua viva na mente dos professores, pois a administração das escolas, pais e alunos solicitam notas. Portanto, mister se fazem mudanças nas práticas, considerando-se fatores de ordem ideológica e social (HADJI, 2001).

A exigência de certificação dos alunos, em decorrência de cobranças da administração, dos pais e dos próprios alunos, constitui em obstáculo a ser desmistificado.

Por conseguinte, Allal (1979) adverte sobre a pobreza atual dos saberes necessários para a interpretação das informações coletadas. Conhecimentos nos âmbitos cognitivo, afetivo e social são imprescindíveis para interpretar os resultados das avaliações. Denota-se a emergência de saberes apropriados (cognitivo, afetivo e social) para se concretizar uma avaliação formativa e afastar representações inadequadas. A autora supracitada enfatiza a necessidade dos professores elaborarem instrumentos e situações, visando compreender e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, porém pontua que a pobreza na interpretação deve-se tanto a preguiça ou medo, dos professores, quanto à falta de formação adequada para o exercício da docência que não se utilizam de remediações.

Conforme Perrenoud (1999) existem professores:

Mal-formados 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 pensar em metodologias que considerem a diferenciação do ensino para superação do fracasso escolar.

Segundo Merle (1996) outro obstáculo para a avaliação formativa é a impossível reforma do instrumento-avaliador, pois a falta de controle da subjetividade (mudanças de humor, preferências imediatas, reconhecimento da caligrafia dos alunos) influencia na correção da avaliação. Acreditar em uma possível neutralização desse fator evidente de erro só tem sentido quando se acredita na objetividade de algum modo natural do julgamento professoral que se expressa durante a operação de avaliação.

O julgamento professoral inscreve-se em uma construção social em movimento do duplo ponto de vista da história do professor e da classe e depende muito do contexto escolar e social. Implica uma parcela de interpretação, socialmente condicionada, dependente do contexto social, em torno de “vieses sociais”.

Em consonância, Hadji (2001) nos mostra que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Espera-se que os professores-avaliadores compreendam que a noção de nota verdadeira não tem sentido. O avaliador não é um instrumento de medida, mas ator de uma comunicação social.

Portanto, ressalta-se a compreensão dos professores acerca da influência da subjetividade na avaliação, na qual o avaliador não é um instrumento e o avaliado um objeto, porém a comunicação social tornar-se-á obstáculo ou não para uma avaliação formativa.

Para Weiss (1991) a avaliação é uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e um ambiente social dado. Nesse sentido, devem-se considerar os comportamentos do professor-avaliador e do aluno. As práticas avaliativas apresentam-se como trocas de questões e respostas, no decorrer das quais se instauram mal-entendidos, no que diz respeito ao aluno, ao sentido das questões e sobre o que o professor espera. Para o aluno, pode ser difícil distinguir os momentos de aprendizagem e os momentos de avaliação. Dessa forma, o erro é permitido no primeiro caso. Sancionado no segundo.

Emerge a importância dos professores evitarem mal-entendidos e, na interação com os alunos, proporcionem clareza nos momentos de aprendizagem e avaliação. Dessa forma, como se ressaltou anteriormente, utilizem o erro para progressão do aprendiz.

Em se tratando de espaço-tempo, diferenças entre avaliação formativa e certificativa, Perrenoud (1999) advoga:

Uma avaliação formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explicita erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática da inovação.

[...] Difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente do fingimento e da estratégia.

[...] A avaliação tradicional, assim como a transposição didática da qual faz parte, impedem o desenvolvimento de pedagogias ativas e diferenciadas (p. 68; 70; 71).

Resultados de pesquisas nos anos iniciais do ensino fundamental confirmam o pensamento de Perrenoud (1999), pois para França e Campelo (2006) os instrumentos que os professores têm utilizado para avaliar o grau de conhecimento de seus alunos estão resumidos a exames pontuais, com hora marcada, alunos distribuídos em filas e, o que deveria acontecer de forma natural se artificializa em rituais que acabam por amedrontar e cercear as possibilidades de verificação de aprendizagem realizadas pelos alunos.

As autoras mencionadas enfatizam que nos encontros formativos, a grande maioria dos professores ainda não conseguiu assimilar a ação de avaliar como um procedimento de rotina na tarefa educativa tampouco consegue utilizá-la como base para tomada de decisão no direcionamento do trabalho docente. Observou-se que os professores ainda consideram a avaliação como algo que revela quem sabe e quem não sabe.

Já Pereira e Sousa (2004), em pesquisa realizada no ensino médio salientam que é preciso romper com a cultura da seletividade e da exclusão, atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagens de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais compatíveis com as necessidades dos alunos, procurando construir uma escola mais democrática e acessível a todos, comprometida com a transformação da realidade.

Comparando-se práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio constata-se que não há divergências, pois ambas são tradicionais, classificatórias, ou seja, não têm como princípio a tomada de decisão.

Por conseguinte, refletem-se perspectivas para avaliação formativa a serviço da aprendizagem.

#### ***5.4.4 Perspectivas para Avaliação Formativa***

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.

Compreende-se dessa forma, a importância de uma prática pedagógica com perspectivas de uma avaliação formativa com foco no desenvolvimento dos alunos, e não na formalidade burocrática do aprova ou reprova. Para tanto, emerge aos professores o acompanhamento contínuo a serviço da aprendizagem, com elaboração de instrumentos diversificados e que relacionem experiências, conhecimentos e elementos pedagógicos, como nos mostra Pimenta (1999):

Colaborar no processo de passagem dos alunos de ser ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor;

[...] Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura;

[...] Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir de problemas que a prática coloca, entendendo pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior (p. 20, 23, 27 e 28).

Na formação inicial, os três fatores (experiências, conhecimentos e elementos pedagógicos) interagem e contribuem na identidade profissional do professor, contribuindo ou não para uma prática pedagógica utilizando-se da avaliação formativa, pois faz-se necessário a transposição de imaginar-se como professor, dominar os conteúdos da área específica e relacionar teoria e prática.

Por sua vez, Tardif e Lessard (2007) apresentam a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com

seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro. O trabalho dos professores privilegia três dimensões solidárias: a atividade, o status (identidade dos professores) e a experiência.

O pensamento de Pimenta (1999) e Tardif e Lessard (2007) acerca dos saberes necessários aos professores são fundamentais no exercício da docência e poderão contribuir ou não na perspectiva da avaliação formativa, pois suscitam comprometimento político-social no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, Hadji (2001) enfatiza que não é possível avaliar sem julgar, e o problema do avaliador é não se deixar levar por uma embriaguez judicial, e fornecer as informações que permitam ao aluno julgar com conhecimento de causa: conhecimento das expectativas legítimas, conhecimento de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual.

E mais, a avaliação, sobretudo com intenção formativa, deve imperativamente tornar-se informativa, na condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas. Embora o essencial, para uma avaliação com intenção formativa, seja integrar-se em um processo pedagógico, o ato de avaliar não deixa de permanecer e ser necessário em sua autonomia.

Por sua vez, Perrenoud (1999) nos mostra que a ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autoregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele.

A avaliação formativa apresenta-se então, antes de tudo, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas.

Não basta ser adepto de uma ideia de avaliação formativa. Os professores devem ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático e do trabalho escolar.

Uma prática de avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem em geral. “[...] A avaliação formativa evoluirá,

portanto, com a diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores (PERRENOUD, 1999, p. 123).”

Nesse sentido, Hadji (2001) pensa a avaliação formativa como o centro da formação, ou seja, a avaliação formativa tem a função de obter informações relevantes para regulação, não no sentido de controle, mas no sentido de dar equilíbrio ao processo em andamento do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Hadji ainda existem elementos que permitem determinar o caráter formativo dos quais podemos citar: avaliação diagnóstica ou prognóstica que tem a intenção de identificar as características do aprendiz e é realizada antes da ação de formação; avaliação cumulativa que visa identificar no final da formação se as aquisições desejadas foram apreendidas e a avaliação formativa supracitada. Na verdade, a intencionalidade do avaliador é que determina a formalidade da avaliação.

Enfim, a avaliação formativa pode ser entendida como um dos componentes da avaliação contínua através de pedagogias diferenciadas, compreendendo a importância de identificar a distância existente entre o que se faz e o que se pretende alcançar.

Hadji (1992) afirma a importância de avaliar os alunos para que evoluam melhor, rumo ao êxito, o que designou aprendizagem assistida por avaliação, ou seja, a avaliação a serviço da aprendizagem. Para tanto, emergem quatro tarefas na prática pedagógica do professor-avaliador: desencadear comportamentos a observar, interpretar, comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisados.

Outrossim, Hadji (2001) adverte que a maioria dos professores ainda vivencia a avaliação como um peso, suportado porque julgado necessário, ou como um freio, ou como tempo perdido, mais do que como uma ferramenta eficaz a serviço de uma pedagogia dinâmica.

A essência do trabalho dos professores para o autor supracitado é contribuir para o êxito do ensino, isto é para a construção de saberes e competências pelos alunos. Para tanto, aponta a avaliação formativa a serviço de uma pedagogia dinâmica em virtude do acompanhamento contínuo da aprendizagem.

A ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal constituindo-se um momento determinante da ação educativa, propondo-se a contribuir para a evolução do aluno quanto a dizer o que realmente e atualmente, ele é, inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de uma operação externa de controle, estrangeira à atividade pedagógica (HADJI, 2001).

Dessa forma, a avaliação formativa a serviço da aprendizagem constitui-se em um modelo adequado para a prática pedagógica dos professores, pois o essencial na educação é compreender a evolução dos alunos, e não como já se ressaltou ater-se a classificação.

Constata-se que a avaliação deve considerar o que os alunos aprendem ao longo do processo e como constroem seus conhecimentos em meios as atividades que executa. Um contexto de ensino deve ter como objetivo contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e das competências tanto de alunos como de professores, haja vista que, quando bem aplicada, se constitui no melhor caminho para garantir a evolução dos alunos, prevendo que os mesmos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes.

Todavia, a avaliação deve proceder a ação de formação e possuir como objetivo o ajuste de conteúdos programáticos com as reais formas de aprendizagem e sobretudo, oferecer informações para os professores que permitam a regulação de ações no âmbito do desenvolvimento pedagógico e os alunos tomem consciência de suas dificuldades e ambos busquem novas estratégias de ensinar e aprender.

Porém a cultura avaliativa tradicional, com foco no rendimento escolar, na nota, como apontam os teóricos e os resultados de pesquisas nos anos iniciais e no ensino médio, ainda é presente na prática pedagógica e os obstáculos apresentados como a ausência de reflexões sobre avaliação formativa no decorrer da formação de professores, dentre outros, constituem entraves para destinar-se a avaliação a serviço da aprendizagem.

Embora diante de tanto debate acerca do tema em estudo, ainda, se observa a falta de compreensão da maioria dos professores sobre a avaliação formativa no ensino e aprendizagem, pois a avaliação ainda é utilizada como instrumento punitivo, no

sentido de apontar quem merece maior nota/conceito, ou seja, constitui-se em mecanismo para medir o que os alunos sabem e o que não sabem, onde tal lógica transcende o espaço educativo que se justifica, nos diversos âmbitos sociais.

Espera-se que a partir das perspectivas anunciadas para uma avaliação formativa, ocorra uma reflexão dos professores para inovar práticas pedagógicas, tomando-se decisões que contribuam na regulação da aprendizagem, em prol de uma educação de qualidade.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A decisão de realizar uma pesquisa qualitativa, fundamentada na hermenêutico-dialética, 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 serem levantados, à necessidade de comparar os resultados, à escolha de interpretações alternativas a serem investigadas, ao desenvolvimento de afirmações sobre a pesquisa, à natureza descritiva do relatório, ao estabelecimento de comparações com outras pesquisas, deixando que o leitor faça suas próprias generalizações.

### 6.1 Tipo de Pesquisa

O percurso metodológico da investigação tomou por base o enfoque *qualitativo*, cujos dados foram coletados por meio de revisão sistemática de literatura, análise de pareceres e legislação da educação superior pré e pós reforma curricular e, das disciplinas com foco na avaliação do ensino-aprendizagem contidas no currículo prescritivo e em ação, pré e pós reforma curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, bem como questionários com escala de opinião com licenciados e licenciandos, utilizando-se de programa de análise de dados estatísticos (SPSS), versão 20.0.

Para tanto, adotou-se a técnica e análise hermenêutico-dialética, pois tem sido utilizada nas pesquisas em educação (OLIVEIRA, 2001), e, mais recentemente, no campo da pesquisa qualitativa em administração (BICALHO; BATISTA-DOS-SANTOS et. al., 2010). Minayo (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 Ricouer (1983) elabora em termos de interpretação (hermenêutica) e ideologias (crítica). Levando-se em conta as origens epistemológicas diversas, a hermenêutica e a dialética constituem “dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método se desenvolve numa esfera que transcende a

fragmentação dos procedimentos científicos em geral” (STEIN, 1987, p.99), perspectiva que se mostra alinhada aos movimentos de vanguarda da histórica Escola de Frankfurt cujo “trabalho tem sido hibridizado e amalgamado com outras tendências teóricas” (JAY, 2008, p. 16).

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.

## **6.2 A Amostra de Pesquisa**

Conforme explicitado no item anterior, optou-se realizar a pesquisa nos onze cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, por se eleger como critérios a escolha abrangendo as diversas áreas do conhecimento, ou seja, recolher uma imagem globalmente conforme a que seria obtida interrogando o conjunto da população.

Como se observa a seguir, a amostra qualitativa foi retirada do quantitativo de licenciados que atuam no município e no estado e, licenciandos na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) conforme abaixo nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 - Quantidade de Licenciados por Área no Município e Estado

LICENCIATURA	MUNICÍPIO	ESTADO	TOTAL
Pedagogia	497	0	497
Letras	108	167	275
Matemática	43	71	114
Educação Física	32	20	52
Historia	33	46	79
Física	3	50	53
Geografia	17	46	63
Química	4	27	31
Ciências Sociais	2	35	37
Filosofia	1	44	45
Biologia	34	28	62
<b>TOTAL</b>	<b>774</b>	<b>534</b>	<b>1308</b>

Fonte: Secretaria de Educação e 6ª CREDE, Sobral – CE (2013).

Quadro 2 - Quantidade de Licenciandos por Área na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará

LICENCIATURA	QUANTIDADE GERAL
Pedagogia	764
Letras	731
Matemática	395
Educação Física	375
História	412
Física	259
Geografia	313
Química	278
Ciências Sociais	193
Filosofia	266
Biologia	199
<b>TOTAL</b>	<b>4185</b>

Fonte: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – (2013).

### **6.3 Instrumentos de Escala de Opinião**

Os instrumentos de escala de opinião tiveram como finalidade coletar as informações acerca da percepção licenciados e licenciandos dos onze cursos de licenciatura, sobre a formação inicial de professores pré e pós reforma para avaliar na educação básica. Estes foram analisados por dois professores especialistas na área, com a finalidade de validação do conteúdo.

No capítulo 7 são apresentados os resultados de pesquisa.

## 7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 7.1 Análise Documental da Legislação da Educação Superior, Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Pré e Pós Reforma e Ementas de Disciplinas que Abordem a Avaliação do Ensino-Aprendizagem para a Educação Básica

A análise documental consistiu no estudo de dados bibliográficos de várias fontes, como: revisão de literatura, ou seja, outras pesquisas relacionadas ao objeto de estudo e revisão documental da legislação da educação superior pré e pós reforma curricular para as licenciaturas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – Educação Superior, orientações, diretrizes, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/ MEC), bem como ementas das disciplinas dos cursos *locus da pesquisa* que abordem a avaliação do ensino-aprendizagem para a educação básica.

Evidenciou-se no quadro comparativo (APÊNDICE 5) entre a legislação pré e pós reforma curricular descrita no projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura, o histórico dos onze cursos, organizados por área, sendo as informações obtidas nos projetos pós reforma, pois somente dois cursos de licenciatura (Matemática e Física), possuem projetos pré reforma e, os cursos de Química e Filosofia não se encontram disponíveis na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Localizou-se somente resoluções do curso de Filosofia, matriz curricular pré reforma e no curso de Biologia, somente o projeto político pedagógico com a matriz pré reforma.

Assim, explicita-se a análise comparativa: início de funcionamento: **Linguagens e Códigos** (Letras – 1961; Pedagogia – 1979; Educação Física – 1985); **Ciências Humanas** (Geografia – 1995; História – 1996; Ciências Sociais – 1997; Filosofia – 1998); **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** (Matemática – 1973; Biologia – 1996; Física - 1997; Química – inexistente), bem como a legislação da educação superior, resoluções, pareceres, dentre outros.

Os cursos analisados pré e pós reforma curricular fundamentaram-se na legislação da educação superior (nacional e estadual).

No quadro comparativo (APÊNDICE 6) apresenta-se o perfil pré reforma e pós reforma previsto no projeto político, constatando-se que o perfil pré reforma formava o bacharel e o professor, e o perfil pós reforma, propõe somente a formação do professor, porém alguns cursos oferecem separadamente bacharelado e licenciatura.

Nenhuma das três áreas (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias), no perfil pré reforma fazem referência a avaliação. Ressalta-se a inexistência da maioria dos projetos pré reforma, porém é perceptível uma formação mais específica, do que pedagógica possivelmente pela proposta curricular pré reforma, fundamentada no sistema 3 + 1, sendo atribuído maior importância a formação do bacharel, do que do professor.

Somente na área de Linguagens e Códigos, no curso de Pedagogia, constatou-se no perfil pós reforma a importância da avaliação: “Avalie permanentemente os processos educativos, incorporando a concepção de formação contínua, a unidade da ação docente e a relação docente-discente”. Os demais cursos pós reforma, nenhum faz referência no perfil para avaliar na educação básica. Percebe-se que embora a reforma curricular tenha focado mais a docência, ainda se sobrepõe no perfil dos cursos, uma formação específica, do que pedagógica, apontando-se uma diversidade na formação do professor voltada para o bacharel e professor, como outrora.

Analisando-se as ementas das disciplinas pré e pós reforma curricular (APÊNDICE 7), percebe-se que inexistem em alguns cursos pré reforma. Nos cursos de Filosofia, Química e Biologia pós reforma, não foi possível analisar por não se encontrarem disponíveis na PROGRAD.

Nos cursos pré reforma, somente o curso de Física ofertava de forma optativa a disciplina de avaliação da aprendizagem, nos demais cursos, o conteúdo não apareceu explicitamente, sendo possível selecionar as possíveis disciplinas que poderiam abordá-lo, como disciplinas específicas e pedagógicas, voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, o que aponta possível superficialidade, diversidade teórica e insuficiente carga horária, pois não é possível dimensionar esses aspectos. Para tanto, acrescentou-se questões na pesquisa qualitativa com licenciandos e licenciados, apresentadas no resultado final da pesquisa.

Por sua vez, nos cursos pós reforma, na Pedagogia, existem duas disciplinas específicas na área de avaliação do ensino-aprendizagem, o que denota uma melhoria na matriz curricular na formação inicial de professores para avaliar na educação básica. Já nas demais licenciaturas, desde 2003, com o Núcleo de Disciplinas Complementares (NDC), o curso de Pedagogia elaborou projeto na tentativa de unificar ementas das disciplinas como práticas de ensino e estágios, com a finalidade de evitar a fragmentação na formação, porém é perceptível a diversidade das ementas e em muitos casos, a repetição das ementas dos estágios.

Assim, acredita-se que se as duas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia fossem implementadas como obrigatórias na matriz curricular das demais licenciaturas, haveria a garantia curricular de abordar o conteúdo na formação inicial de professores para avaliar na educação básica.

## **7.5 Análise Métrica das Escalas de Opinião Aplicadas aos Licenciados e Licenciandos**

### ***7.5.1 Escala dos Licenciados***

A Escala dos Licenciados apresentou:

1 - coeficiente de discriminação ( $\alpha$  de Cronbach) = 0,88.

2 - erro padrão da medida = 1,9, isto é, 7,9% da amplitude da escala de medida do escore total que pode variar de 0 a 24.

3 - coeficiente de sensibilidade  $\gamma^2 = 7,53$ , ou seja, a probabilidade da escala fornecer medida empírica com erro de medida inferior ao erro padrão da medida = 0,997 (99,7%).

Teste  $T^2$  de Hotelling:  $T^2 = 42,97 \rightarrow F = 3,75$ , significativa para  $p < 0,01$ .

O quadro nº 1 apresenta as estatísticas dos itens da escala de opinião. Observa-se que as médias das distribuições do escore dos itens variam em torno de um, o valor central da escala do item [0 ; 2].

Os coeficientes de discriminação dos itens variam de 0,343 a 0,766 todos positivos e maiores que 0,20 indicando que esses itens apresentam boa discriminação. O coeficiente de variação das distribuições dos itens varia de 0,46 a 0,96, todos maiores que 0,30, ou seja, as distribuições dos escores do item são heterogêneas.

Quadro 1 - Estatísticas dos itens da escala de opinião aplicada nos licenciados

	Média	Coeficiente de discriminação	Coeficiente de variação
q1_A formação inicial de professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeto é interdisciplinar, ou seja, as disciplinas são ministradas de forma integrada, relacionando disciplinas pedagógicas e as específicas.	0,96	0,766	0,85
q2_A formação inicial de professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeto relaciona teoria e prática.	1,03	0,619	0,67
q3_A formação inicial de professores, na Universidade, me prepara para a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.	0,90	0,579	0,81
q4_A formação inicial de professores, na Universidade, propicia estudos de teóricos que refletem somente a avaliação do rendimento escolar.	0,81	0,349	0,96
q5_A formação inicial de professores, na Universidade, me subsidia na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.	0,78	0,717	0,87
q6_A formação inicial de professores, na Universidade, me subsidia na elaboração de estratégias de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.	0,85	0,685	0,81
q7_A formação inicial de professores, na Universidade, que me submeto é fragmentada, ou seja, as disciplinas são ministradas de forma isolada, não relacionando disciplinas pedagógicas e específicas. Não prepara para a avaliação na Educação Básica.	1,07	0,512	0,80

q8_Obtive informações acerca das Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores na Educação Básica e projeto político-pedagógico do curso, pós reforma curricular.	0,75	0,343	0,92
q9_Há relação teoria e prática no programa das disciplinas mediante competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades na formação inicial de professores para a avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Básica.	0,97	0,663	0,67
q10_Os professores cumprem os programas das disciplinas.	1,26	0,389	0,46
q11_Você considera que sua concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, contribui para a relação teoria e prática.	0,97	0,648	0,73
q12_A concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, colabora na elaboração de instrumentos e estratégias.	0,92	0,765	0,72

Esses resultados mostram que a escala de opinião quanto aos indicadores cumpriu o seu objetivo como instrumento de medida, apresentando discriminação alta ( $\geq 0,20$ ), erro padrão da medida dentro do limite aceitável (erro padrão da medida menor que 10% da amplitude total da escala de medida do escore total) e sem “efeito de Halo” confirmado pelo teste  $T^2$  de Hotelling, significativo para  $p < 0,01$ .

A validade de conteúdo foi verificada com análise fatorial, método dos componentes principais, com rotação VARIMAX.

Inicialmente observou-se adequação da amostra através da medida de KAISER – MEYER – OLKIM (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Obteve-se KMO = 0,834 e para a esfericidade  $\chi^2 = 419,728$  significativo para  $p < 0,01$ . Atendida as duas condições procedeu-se à análise fatorial. A comunalidade dos itens variou de 0,361 a 0,694. Foram extraídos dois fatores explicando 55,6% da variância total, o primeiro fator refere-se à relação teoria e prática na formação para avaliar e é constituído pelos itens q1, q2, q5, q6, q7, q9, q10, q11, q12; o segundo fator refere-se à formação teórica para avaliar e é constituído pelos itens q3, q4 e q8.

### 7.5.2- Escala dos Licenciandos

A Escala dos Licenciandos apresentou:

1 - coeficiente de discriminação ( $\alpha$  de Cronbach) = 0,76.

2 - erro padrão da medida = 2,0, isto é, 8,3% da amplitude da escala de medida do escore total que pode variar de 0 a 24.

3 - coeficiente de sensibilidade  $\gamma^2 = 3,13$ , ou seja, a probabilidade da escala fornecer medida empírica com erro de medida inferior ao erro padrão da medida é igual a 0,961 (96,1%).

Teste  $T^2$  de Hotelling:  $T^2 = 348,01 \rightarrow F = 30,39$ , significativo para  $p < 0,01$ .

O quadro nº 2 apresenta as estatísticas dos itens da escala de opinião. Observa-se que as médias, com exceção de dois itens (q11, q8 - médias 0,55 e 0,79, respectivamente indicando baixo nível de concordância), nas distribuições dos demais escores dos itens as médias variam no intervalo [1 ; 2], ou seja, nível alto de concordância com a afirmação em cada item.

Quadro 2 - Estatísticas dos itens da escala de opinião aplicada nos licenciandos

	Média	Coeficiente de discriminação	Coeficiente de variação
q1	1,29	0,576	0,47
q2	1,30	0,528	0,54
q3	1,14	0,533	0,59
q4	0,55	0,092	1,21
q5	1,22	,513	0,53
q6	1,24	,545	0,53
q7	1,43	,304	0,52
q8	,79	,252	0,82
q9	1,24	,489	0,51
q10	1,33	,201	0,45
q11	1,28	,366	0,56
q12	1,22	,363	0,61

Os coeficientes de discriminação dos itens variam de 0,092 a 0,576 todos positivos, com somente um item menor que 0,20, a retirada deste item da escala implicaria em um acréscimo de somente 16 milésimos no coeficiente de precisão tendo sido mantido; indicando que a escala de opinião discrimina bem os sujeitos que a responderam. O coeficiente de variação das distribuições dos itens varia de 0,45 a 1,21, todos maiores que 0,30, ou seja, as distribuições dos escores em cada item são heterogêneas.

Esses resultados dos coeficientes de variação e o observado com o teste T<sup>2</sup> de Hotelling mostram que não ocorreu “efeito de halo” nas respostas da escala pelos licenciandos.

### ***7.5.3 Análise Fatorial da Escala com Método dos Componentes Principais e Rotação VARIMAX***

As medidas de adequação da amostra com o coeficiente KAISER-MEYER-OLKIM igual a 0,763 e teste de esfericidade de Bartlett com  $\chi^2$  aproximado igual a 663,68, significativo para  $p < 0,01$ .

Esses dois indicadores mostram adequação para a análise fatorial.

As comunalidades variaram de 0,515 a 0,741 com todas elas maiores que 0,30.

Inicialmente foram extraídos três fatores com valor próprio maior que 1 explicando 57,8% da variância total.

A análise semântica dos itens, após a rotação VARIMAX, indicou que esses três fatores poderiam ser reduzidos a dois fatores.

O fator 1 refere-se à formação inicial de professores para avaliar na educação básica e é constituído pelos itens: q1; q3; q5; q6; q7; q8; q12.

Por sua vez, o fator 2 se refere à formação relacionando teoria e prática nos itens: q2; q4; q9; q10; q11.

## 7.6 Escala de Opinião entre Licenciandos e Licenciados sobre a Formação Inicial de Professores para Avaliar na Educação Básica

### 7.6.1 Caracterização da Amostra de Licenciados e Licenciandos na UVA

A caracterização da amostra dos Licenciados e Licenciandos fundamentaram-se nas seguintes variáveis: gênero, idade, local de estudo na Educação Básica, esfera administrativa, distribuição e período de conclusão ou em curso. Ressalta-se que os Licenciados e Licenciandos ministram disciplinas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Entre os 72 licenciados e 254 licenciandos, a maioria era do sexo feminino (77,8%), (61,4%), respectivamente (TABELAS 1 e 2).

Tabela 1 – Gênero dos Licenciados

Variável	Frequência	%
Masculino	16	22,2
Feminino	56	77,8
Total	72	100,0

Tabela 2 – Gênero dos Licenciandos

Variável	Frequência	%
Masculino	98	38,6
Feminino	156	61,4
Total	254	100,0

A idade dos Licenciados variava entre 22 e 50 anos. A maioria com 40 anos. 5 Licenciados não responderam. Já a idade dos Licenciandos variava entre 19 e 50 anos. A maioria apresentou idade entre 20 e 27 anos (TABELAS 3 e 4).

Tabela 3 – Idade dos Licenciados

Variável	Frequência	%
22	1	1,4
23	3	4,2
24	3	4,2
25	2	2,8
27	2	2,8
28	5	6,9
29	3	4,2
30	3	4,2
31	1	1,4
32	2	2,8
33	3	4,2
34	1	1,4
36	3	4,2
37	1	1,4
38	5	6,9
39	1	1,4
40	6	8,3
41	3	4,2
42	1	1,4
43	3	4,2
44	1	1,4
45	4	5,6
46	3	4,2
48	2	2,8
49	1	1,4
50	3	4,2
52	1	1,4
Total	67	93,1
Ausente	5	6,9
Total	72	100,0

Tabela 4 – Idade dos Licenciandos

Variável	Frequência	%
19	4	1,6
20	20	7,9
21	52	20,5
22	42	16,5
23	24	9,4
24	28	11,0
25	20	7,9
26	12	4,7
27	11	4,3
28	4	1,6
29	7	2,8
30	7	2,8
31	7	2,8
32	5	2,0
33	2	0,8
34	4	1,6
35	2	0,8
37	1	0,4
42	1	0,4
50	1	0,4
Total	254	100,0

Em se tratando do local de estudo na Educação Básica, dos 72 Licenciandos, somente 2 não responderam. A maioria estudou em escola pública (48,6%), seguido de (33,3%) em escola pública e particular e, (15,3%) em escola particular (TABELA 5). Entre os Licenciandos, (76,8%) estudou em escola pública, seguido de 14,6% em escola pública e particular e, (8,7%) em escola particular (TABELA 6). Ou seja, a maioria dos Licenciandos e Licenciandos estudaram em escola pública.

Tabela 5 – Local de Estudo na Educação Básica dos Licenciandos

Variável	Frequência	%
Escola Pública	35	48,6
Escola Particular	11	15,3
Escola Pública e Particular	24	33,3
Total	70	97,2

Ausente	2	2,8
Total	72	100,0

Tabela 6 – Local de Estudo na Educação Básica dos Licenciandos

Variável	Frequência	%
Escola Pública	195	76,8
Escola Particular	22	8,7
Escola Pública e Particular	37	14,6
Total	254	100,0

Sobre a esfera administrativa de trabalho dos Licenciados (58,3%) pertencem a rede municipal e (41,7%) atuam na rede pública de ensino (TABELA 7). A distribuição por Curso da UVA na seleção da amostra se deu da seguinte forma: (36,1%) – Pedagogia, (23,6%) – Letras, (9,7%) – Matemática, (6,9%) – História, (5,6%) – Biologia, (4,2%), Educação Física, Filosofia e Física e por fim, (2,8%) - Ciências Sociais e Química. Observa-se neste sentido, que a maior amostra se concentrou nos cursos de Pedagogia e Letras, devido à quantidade de Licenciados ser maior (TABELA 7.1). Quanto ao período de conclusão de curso dos Licenciados, houve variação entre 1986 e 2011, sendo o maior número de conclusão em 1999, 2008, 2009 - (5,6%), 2005 – (6,9%), 2000 - (8,3%) e 2012 (9,7%). 13 Licenciados não responderam este item (TABELA 7.2).

Em os Licenciandos, todos são de esfera administrativa estadual, ou seja, 254 Licenciandos da mesma universidade (UVA), em Sobral, Ceará, apesar de 1 não ter respondido. A distribuição por Curso da UVA na seleção da amostra se deu da seguinte forma: (18,1%) – Pedagogia, (17,3%) – Letras, (10,6%) – Matemática, (9,8%) – História, (9,1%) – Educação Física, (6,7%) – Química, (6,3%) – Filosofia e Física, (5,9%) – Geografia, (5,1%) – Ciências Sociais e, (4,7%) – Biologia. Em relação aos períodos, a concentração maior de Licenciandos ocorreu no 7º e 8º (TABELAS 8, 8.1 e 8.2).

Tabela 7 – Esfera Administrativa de Trabalho dos Licenciados

Variável	Frequência	%
Estadual	30	41,7
Municipal	42	58,3
Total	72	100,0

7.1 – Distribuição dos Licenciados por Curso na UVA

Variável	Frequência	%
Biologia	4	5,6
Ciências Sociais	2	2,8
Educação Física	3	4,2
Filosofia	3	4,2
Física	3	4,2
História	5	6,9
Letras	17	23,6
Matemática	7	9,7
Pedagogia	26	36,1
Química	2	2,8
Total	72	100,0

7.2 – Período de Conclusão dos Licenciados pela UVA

Variável	Frequência	%
1986	1	1,4
1990	1	1,4
1991	1	1,4
1992	1	1,4
1994	2	2,8
1995	2	2,8
1996	2	2,8
1997	1	1,4
1998	1	1,4
1999	4	5,6
2000	6	8,3
2001	3	4,2
2003	2	2,8
2005	5	6,9
2006	2	2,8
2007	2	2,8
2008	4	5,6

2009	4	5,6
2010	2	2,8
2011	2	2,8
2012	7	9,7
2008	1	1,4
2009	1	1,4
2010	1	1,4
2011	1	1,4
Total	59	81,9
Ausente	13	18,1
Total	72	100,0

## 8 – Esfera Administrativa dos Licenciandos na UVA

Variável	Frequência	%
Ausente	1	,4
UVA	253	99,6
Total	254	100,0

## 8.1 – Distribuição dos Licenciandos por Curso na UVA

Variável	Frequência	%
Biologia	12	4,7
Ciências sociais	13	5,1
Educação física	23	9,1
Filosofia	16	6,3
Física	16	6,3
Geografia	15	5,9
História	25	9,8
Letras	44	17,3
Matemática	27	10,6
Pedagogia	46	18,1
Química	17	6,7
Total	254	100,0

## 8.2 – Distribuição dos Licenciandos por Período na UVA

Variável	Frequência	%
4º Período	1	0,4
6º Período	44	17,3
7º Período	101	39,8
8º Período	81	31,9
9º período	25	9,8
10º Período	2	0,8
Total	254	100,0

### ***7.6.2 Análise Comparativa Qualitativa da Escala de Opinião de Licenciados e Licenciandos sobre Avaliação do Ensino-Aprendizagem para a Educação Básica***

A análise comparativa qualitativa da escala de opinião de licenciados e licenciandos fundamentaram-se nas seguintes variáveis: formação inicial de professores, avaliação, interdisciplinaridade, diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, os programas das disciplinas dos professores universitários, projeto político pedagógico pré reforma e pós reforma, competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades nas disciplinas nas quais o professor relaciona teoria e prática na formação inicial de professores para a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica, disciplinas que abordaram a avaliação do ensino-aprendizagem, sugestões de melhorias na relação teoria e prática, concepção de avaliação, os teóricos que estudaram na formação inicial, influências da concepção de avaliação na relação teoria e prática, bem como elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

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, p. 225) asseveram que à universidade cabe tratar o conhecimento/ciência:

[...] transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso impõe-se uma mudança nas formas de organização de seus currículos que supere as características da ciência fragmentada (justaposição das disciplinas, organização hierárquica, pré-requisitos, disciplinas básicas e profissionalizantes, teóricas e práticas), herdadas do modelo napoleônico, e avance para processos interdisciplinares e para integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo e apontam para uma abordagem temática.

Neste sentido, concorda-se com Pimenta e Anastasiou na necessidade de avançar no modelo napoleônico de ensino na universidade, disciplinar e hierárquico, para contribuir de forma interdisciplinar para a transformação 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 (2009) mister se faz uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos das cursos de licenciatura para a formação de professores.

[...] A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho profissional com crianças e adolescentes (p.257).

Nesse sentido, Moreira (1997) defende que se incrementem estudos da prática curricular em diferentes espaços: nos sistemas escolares; nas atividades de ensino e pesquisa dos especialistas do campo; nos cursos de formação de professores, com propósitos didáticos; nas escolas, envolvendo especialistas do campo e o professorado; nos espaços culturais com os quais os estudantes e professores interagem cotidianamente.

Dessa forma, corrobora-se com o pensamento de Gatti (2009) e Moreira (1997), no que se refere à relação teoria e prática, emergindo a necessidade de se revolucionar a estrutura dos currículos na universidade, partindo-se da prática para os fundamentos, considerando-se o público que será ensinado nas escolas, as crianças e adolescentes. 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

Para Perrenoud (1999) existem professores:

Mal-formados 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).

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 mal formados 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.

O item q4, indagou se a formação inicial propiciou estudos de teóricos que refletem somente sobre a avaliação do rendimento escolar. Neste item, houve discordância, (41,7%) dos Licenciados e (55,1%) dos Licenciandos. Vale ressaltar que, (36,1%) dos Licenciados e (35%) dos Licenciandos, concordaram em parte.

q4\_A formação inicial de professores, na Universidade, propiciou estudos de teóricos que refletem somente a avaliação do rendimento escolar.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	30	41,7
Concordo em parte	26	36,1
Concordo	16	22,2
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	140	55,1
Concordo em parte	89	35,0
Concordo	25	9,8
Total	254	100,0

Por sua vez, a pesquisa de Januário (2010), salienta a importância da postura dos professores frente ao processo avaliativo, ao experienciar vários modelos avaliativos de forma ativa, que supere a formação conteudista, com foco na informação, para que sendo estes professores de matemática atores principais do processo, compreendam que interferem, influenciam e são influenciados, quando articulam teoria e prática.

Concorda-se com os resultados da pesquisa Januário (2010), pois se considera que a maioria dos cursos de licenciatura ainda são conteudistas, o que suscita a necessidade de ensinar novos modelos de avaliação, com foco na avaliação ativa e não somente da informação. Ao considerarmos um maior percentual na amostra do curso de Pedagogia, compreende-se a aceitação de que a formação não é somente teórica para este curso, pois como já se ressaltou com a reforma curricular, duas disciplinas foram acrescentadas na matricular (Avaliação Educacional e Análise de Dados Estatísticos), o que possivelmente melhorou a formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica. Porém, como se observa um percentual considerável de (44,8%) Licenciandos ainda considera a formação para avaliar somente teórica.

Por conseguinte, no item q5, 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.

q5\_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

Depresbiteris e Tavares (2009) adverte que o uso apropriado de medidas, com sua devida integração no processo de ensino e aprendizagem, é caminho inquestionável na garantia da qualidade do ensino. O equilíbrio entre a qualidade técnica de instrumentos e sua relevância para promover o ensino e a aprendizagem significativos. A ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões. Neste sentido, apresenta como ferramentas de coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno: provas, análise de casos, mapas conceituais, portfólios, entrevistas, projetos, provas situacionais, provas operacionais, entre outros.

Considerando-se o pensamento de Depresbiteris e Tavares 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 q6, 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.

q6\_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

Uma pesquisa realizada na área da Educação Física, Ramos (2009) critica a fala de uma professora que se refere a avaliação contínua, mas há uma diferença 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 importância, mas há também uma confusão quanto aos critérios de avaliar.

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 Licenciandos 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 q7, 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 Licenciados concordaram.

q7\_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

Gatti (2009, p. 257) enfatiza que:

[...] As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa informação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria escolarização – ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica. Leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às novas soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países.

Concorda-se com Gatti (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.

Por sua vez, no item q8, os Licenciados e Licenciandos responderam sobre informações acerca das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores e projeto político-pedagógico pré reforma para os Licenciados e pós reforma para os

Licenciandos. Constatou-se que ambos obtiveram informações em parte, (47,2%) para os Licenciados e (54,3%) para os Licenciandos.

q8\_Obtive informações acerca das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica e projeto político-pedagógico do curso, pré reforma curricular.

Licenciados	Frequência	%
Não	28	38,9
Em parte	34	47,2
Sim	10	13,9
Total	72	100,0

q8\_Obtive informações acerca das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica e projeto político-pedagógico do curso, pós reforma curricular.

Licenciandos	Frequência	%
Não	84	33,1
Em parte	138	54,3
Sim	32	12,6
Total	254	100,0

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 norteadores 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, 2009, p. 47).

Concorda-se com Gatti (2009) em relação as considerações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2002), pois conforme análise documental dos 11 cursos de licenciatura e respostas de Licenciados e Licenciandos, o que ocorre é a explicitação nos projetos dos cursos, porém o distanciamento da ação dos professores universitários, quando todos os cursos deveriam efetivar-se com base no

princípio ação-reflexão-ação, tendo a resolução das situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

O item q9, indagou se há relação teoria e prática no programa das disciplinas mediante competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades na formação inicial de professores para a avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Básica. Mais uma vez a maioria, tanto de Licenciados (58,3%) como Licenciandos (54,3%) afirmaram concordância em parte.

q9\_Há relação teoria e prática no programa das disciplinas mediante competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades na formação inicial de professores para a avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	16	22,2
Concordo em parte	42	58,3
Concordo	14	19,4
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	27	10,6
Concordo em parte	138	54,3
Concordo	89	35,0
Total	254	100,0

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.

Para Gatti (2009):

[...] Em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos (p.48).

[...] Mesmo com ajustes parciais em razão das diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em números de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam em parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (GATTI; NUNES, 2008).

Corroborando com o pensamento de Gatti (2009), mais uma vez, constata-se pelas respostas de concordância em parte dos Licenciados e Licenciandos que a relação teoria e prática na formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica denota a necessidade de melhorar significativamente.

Quanto ao cumprimento dos professores universitários dos programas das disciplinas, Licenciados (59,7%) e Licenciandos (53,5%) concordaram em parte.

q10\_ Os professores cumpriam os programas das disciplinas.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	5	6,9
Concordo em parte	43	59,7
Concordo	24	33,3
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	17	6,7
Concordo em parte	136	53,5
Concordo	101	39,8
Total	254	100,0

Por conseguinte, Gatti (2009) afirma:

[...] O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações, bem como as demais licenciaturas, apesar das novas diretrizes curriculares, mostram-se com seus currículos mais próximas do antigo esquema (3 + 1) do que as ideias pós LDB preconizadas tanto pelos documentos oficiais como pelos estudiosos da formação de professores para a educação básica (p.50).

Concorda-se com o pensamento de Gatti (2009), a análise documental das ementas de disciplinas que possivelmente abordem o conteúdo sobre avaliação são diversas e superficiais, menos as duas disciplinas do curso de Pedagogia como já salientadas. Dessa forma, acredita-se que os Licenciados e Licenciandos concordam em parte por não terem tido uma boa formação para avaliar. Ou mais, os professores universitários até terem colocado nas suas ementas que refletiriam acerca da avaliação, porém os estudos quando aconteceram foram superficiais.

Em seguida, perguntou-se sobre a concepção de avaliação contribuir na relação teoria e prática. A maioria de (50%) Licenciados e (43,3%) Licenciandos afirmaram concordância em parte. Ressalta-se que (41,3%) denotaram concordância.

q11\_Você considera que sua concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, contribui para a relação teoria e prática.

Licenciados	Frequência	%
Não	19	26,4
Em parte	36	50,0
Sim	17	23,6
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Não	20	7,9
Em parte	110	43,3
Sim	105	41,3
Total	235	92,5
Ausente	19	7,5
Total	254	100,0

Essa relação da intenção com a prática pode ser vista por um lado, como a base para a definição de currículo e, por outro, pode ser questionada como ponto de partida e de chegada do desenvolvimento curricular (PACHECO, 2005).

Ainda assim, com os resultados dos autores citados, Licenciados e Licenciandos consideram em parte, que a concepção de avaliação contribuiu na relação teoria e prática, o que causa questionamento até que ponto houve contribuição.

Já no item q12, 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.

q12\_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, como já ressaltado anteriormente (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.

O item q13 apresentou justificativa dos Licenciados e Licenciandos quanto aos motivos pelos quais concorda ou não com o projeto político pedagógico pré reforma – Licenciados e pós reforma – Licenciandos, bem como as orientações do MEC, acerca da avaliação do ensino-aprendizagem para a Educação Básica. Ressalta-se que o maior

percentual foi de não respondentes, (81,9%) dos Licenciados e (54,3%) dos Licenciandos. (27,6%) dos Licenciandos afirmaram que não obtiveram informações. Outro percentual que chamou atenção, (8,3%) para os Licenciados e (15,7%) dos Licenciandos apontou para o distanciamento do projeto político-pedagógico para a ação dos professores universitários.

q13\_Codificação - Justifique os motivos pelos quais você concorda ou não com o Projeto político pedagógico pré reforma curricular e as orientações do MEC, acerca da avaliação do ensino-aprendizagem para a Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Ausente	59	81,9
Aluno passivo	2	2,8
Atividades tradicionais	4	5,6
Ausência de participação docente	1	1,4
Projeto Pedagógico Pré Reforma distante da ação dos professores universitários	6	8,3
Total	72	100,0

q13\_Codificação - Justifique os motivos pelos quais você concorda ou não com o Projeto político pedagógico pós reforma curricular e as orientações do MEC, acerca da avaliação do ensino-aprendizagem para a Educação Básica.

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	138	54,3
Contempla as Diretrizes Curriculares e há relação com a prática	2	0,8
Inexistência de disciplinas sobre avaliação no Projeto Pedagógico Pós Reforma	1	0,4
Não obtive informações	70	27,6
Necessidade de implementar disciplina sobre avaliação	1	,4
O Projeto Pedagógico Pós Reforma contempla melhorias na avaliação	1	0,4
Projeto Pedagógico Pós Reforma distante da ação dos professores universitários	40	15,7
Projeto Pedagógico Pós Reforma pautado em métodos tradicionais	1	0,4
Total	254	100,0

Como se ressaltou anteriormente a relação teoria e prática, segundo Gatti (2009), descrita no Projeto Pedagógico é fundamental que se concretize na prática, porém a maioria dos Licenciados e Licenciandos demonstraram não conhecimento dos projetos dos cursos, bem como das orientações para avaliação em larga escala (MEC), sendo destacado ainda o distanciamento da ação dos professores universitários, tanto no projeto político pedagógico pré reforma como no pós reforma.

Já no item q14, solicitou-se a citação de competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades nas disciplinas nas quais o professor relaciona teoria e prática na formação inicial de professores para a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica. Houve convergência nas respostas, para os Licenciados: (23,6%) formação somente teórica, (15,3%) atividades de campo e (12,5%) conteúdos sobre avaliação no Estágio. Para os Licenciandos: (26,8%) formação somente teórica, (10,6%) conteúdos sobre avaliação no Estágio, (9%) oficinas e (8,3%) atividades de campo. Destaca-se ainda um elevado percentual de não respondentes: (19,4%) para os Licenciados e (33,1%) para os Licenciandos. Como se percebe o maior percentual entre os Licenciandos foi de não respondentes, o que denota três possibilidades: a falta de conhecimento, não revelar as percepções e a desmotivação para responder.

q14\_Codificação - Cite competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades nas disciplinas nas quais o professor relaciona teoria e prática na formação inicial de professores para a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Ausente	14	19,4
Atividades de campo	11	15,3
Avaliação centrada na realidade dos alunos	1	1,4
Competências e habilidades específicas	2	2,8
Conteúdo sobre avaliação na LDB 9394/96	1	1,4
Conteúdos sobre avaliação na Psicologia	1	1,4
Conteúdos sobre avaliação no Estágio	9	12,5
Didática	3	4,2
Estágios sem acompanhamento	1	1,4
Formação somente teórica	17	23,6

Inexistência de conteúdos sobre avaliação	6	8,3
Literatura Infantil Juvenil e Estágios	1	1,4
Oficinas	3	4,2
Prática de Ensino	1	1,4
Professores universitários inseguros	1	1,4
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	84	33,1
Atividades de campo	21	8,3
Avaliação centrada na realidade dos alunos	3	1,2
Competências e habilidades específicas	1	0,4
Conteúdo sobre avaliação na LDB 9394/96	1	0,4
Conteúdos sobre a OBMEP	1	0,4
Conteúdos sobre avaliação em larga escala	1	0,4
Conteúdos sobre avaliação na LDB 9394/96	1	0,4
Conteúdos sobre avaliação na Prática de Ensino	7	2,8
Conteúdos sobre avaliação na Psicologia	3	1,2
Conteúdos sobre avaliação no Estágio	27	10,6
Conteúdos sobre avaliação no Seminário Interdisciplinaridade, Arte e Movimento	1	0,4
Conteúdos sobre relações interpessoais	1	0,4
Discutir sobre currículo e elaborar plano de aula	1	0,4
Formação somente teórica	68	26,8
Inexistência de conteúdos sobre avaliação	8	3,1
Oficinas	23	9
Seminários	2	0,8
Total	254	100,0

Como se observou nas orientações das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), o foco é o ensino fundamentado em competências e habilidades, relacionando teoria e prática.

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.

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

Como se percebe Lopes e Dias (2003) e Valente (2002) advertem no novo modelo de formação inicial de professores pautado em competências e habilidades para que os professores se apropriem do significado, a fim de que não sejam apenas exigências burocráticas, mas compreendidos e postos em ação.

Por conseguinte, na formação inicial, Pimenta (1999) destaca os três fatores (experiências, conhecimentos e elementos pedagógicos) interagem e contribuem na identidade profissional do professor, contribuindo ou não para uma prática pedagógica utilizando-se da avaliação formativa, pois se faz necessário a transposição de imaginar-se como professor, dominar os conteúdos da área específica e relacionar teoria e prática.

Por sua vez, Tardif e Lessard (2007) apresentam a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro. O trabalho dos professores privilegia três dimensões solidárias: a atividade, o status (identidade dos professores) e a experiência.

O pensamento de Pimenta e, Tardif e Lessard acerca dos saberes necessários aos professores são fundamentais no exercício da docência e poderão contribuir ou não na perspectiva da avaliação formativa, pois suscitam comprometimento político-social no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os resultados apontados expressam que a formação teórica ainda é dominante, embora existam as atividades de campo e conteúdos sobre avaliação são estudados durante os estágios.

Quanto ao item q15, responderam sobre as disciplinas que abordaram a avaliação do ensino-aprendizagem na seguinte sequência: Licenciados – (33,3%) Didática, Estágios e Prática de Ensino (9,7%), (4,2%) Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação e Psicologia; Licenciandos – Estágios (28,7%), Prática de Ensino (26,4%), Psicologia (9,1%) e Didática (8,7%).

q15\_ Codificação - Cite na licenciatura que você cursa, as disciplinas que abordam o ensino e a aprendizagem.

Licenciados	Frequência	%
Ausente	17	23,6
Didática	24	33,3
Estágios	7	9,7
Estrutura e Funcionamento do Ensino	2	2,8
Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	3	4,2
Inexistente	8	11,1
Legislação Educacional	1	1,4
Prática de Ensino	7	9,7
Psicologia	3	4,2
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	10	3,9
Aprendizagem Humana	3	1,2
Avaliação Educacional e Análise de Dados Estatísticos	29	11,4
Didática	22	8,7
Estágios	73	28,7
Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	6	2,4
Inexistente	2	0,8
Leitura e Escrita	5	2,0
Metodologia do Ensino de História	1	0,4
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	8	3,1
Metodologia dos jogos	3	1,2
Oficinas	1	0,4

Prática de Ensino	67	26,4
Práticas Interdisciplinares	1	0,4
Psicologia	23	9,1
Total	254	100,0

Villas Boas (2001, p. 12) afirma 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 normais 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 conseqüências 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, na Educação Superior. Constataram-se para os Licenciados as disciplinas mais citadas foram Didática, Estágios e Práticas de Ensino e para os Licenciandos os Estágios e Práticas de Ensino, questionando-se a diversidade das ementas, a fim de que considerem a relevância, carga horária, planejamento, acompanhamento e seleção de material a ser utilizado na formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica.

Quanto às sugestões de melhorias, item q16, na relação teoria e prática considerando-se competências, habilidades, saberes docente, conteúdos, metodologias e atividades, na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica. O maior percentual de respostas para os Licenciados foram: (25%) relacionar teoria e prática, (6,9%) utilizar metodologias inovadoras, (5,6%) melhorar o planejamento e acompanhamento dos Estágios, (4,2%) inserir disciplina sobre avaliação do ensino-aprendizagem e o futuro professor na escola desde o início do curso, a exemplo do PIBID, bem como fortalecer a parceria universidade e escola. Outrossim, os Licenciandos pontuaram: (50,4%) relacionar teoria e prática, (8,7%) melhorar o

planejamento e acompanhamento dos Estágios, (4,7%) utilizar metodologias inovadoras (2,4%) ampliar as atividades de campo, novas sugestões para avaliar e fortalecer a parceria universidade e escola.

q16\_Codificação - Sugestões de melhorias na relação teoria e prática considerando-se competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades, na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Ausente	20	27,8
Ampliar atividades de campo	1	1,4
Aprofundar estudos sobre avaliações em larga escala	1	1,4
Avaliar a aprendizagem dos acadêmicos no início do curso	1	1,4
Discutir sobre os descritores	1	1,4
Inserir disciplina sobre avaliação do ensino-aprendizagem	3	4,2
Inserir o futuro professor no início do curso, a exemplo do PIBID	3	4,2
Melhorar infraestrutura da universidade	2	2,8
Melhorar o planejamento e acompanhamento dos Estágios	4	5,6
Motivar para a docência na Educação Básica	1	1,4
Parceria no trabalho docente universitário	1	1,4
Parceria universidade e escola	3	4,2
Participação docente no Projeto Pedagógico	1	1,4
Participação dos acadêmicos nas aulas	1	1,4
Preparar professores para as escolas públicas	1	1,4
Realizar estudo interdisciplinar sobre avaliação	1	1,4
Realizar oficina de produção de material didático	1	1,4
Realizar pesquisas de extensão	2	2,8
Realizar Seminários	1	1,4
Relacionar teoria e prática	18	25,0
Utilizar metodologias inovadoras	5	6,9
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	52	20,5
Ampliar atividades de campo	6	2,4
Ampliar bolsas do PIBID	1	0,4
Inserir como disciplina obrigatória Análise de Dados Estatísticos	1	0,4
Inserir disciplina sobre avaliação do ensino-aprendizagem	2	0,8
Melhorar a infraestrutura da universidade	1	0,4
Melhorar a relação docente-discente	5	2,0
Melhorar as condições do trabalho docente universitário	3	1,2
Melhorar infraestrutura da universidade	5	2,0
Melhorar o planejamento e acompanhamento dos Estágios	22	8,7
Novas sugestões para avaliar	6	2,4
Parceria universidade e escola	6	2,4
Professores universitários com cursos de licenciatura	3	1,2
Relacionar teoria e prática	128	50,4
Utilizar metodologias inovadoras	12	4,7
Utilizar o material didático sugerido pelo MEC para avaliação em larga escala	1	0,4
Total	254	100,0

As sugestões de melhorias dos Licenciados e Licenciandos para os cursos de licenciatura apontaram perspectivas de relacionar teoria e prática, melhorar o planejamento e acompanhamento dos Estágios, inserir disciplina sobre avaliação do ensino-aprendizagem, utilizar metodologias inovadoras, ampliar atividades de campo, novas sugestões para avaliar e, por fim, fortalecer a parceria entre universidade e escola, como o programa PIBID.

Constatou-se assim que as sugestões de melhorias denotam a emergência de um olhar dos professores universitários das licenciaturas tendo-se em vista aperfeiçoar a formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica.

Em relação à concepção de avaliação, tanto para os Licenciados como para os Licenciandos, as respostas preponderantes foram: avaliação centrada no rendimento escolar, (51,4%) para os Licenciados e (63,4%) para os Licenciandos, e em segundo

lugar a avaliação centrada no diagnóstico da aprendizagem, (18,1%) para os Licenciados e (22,0%) para os Licenciandos. Ou seja, ainda prevalece uma concepção da avaliação desde o seu surgimento, fundamentada na nota. Alguns Licenciados e Licenciandos, já percebem a importância do diagnóstico, porém poucos denotaram uma concepção de avaliação formativa: (1,4%) dos Licenciados afirmou as dimensões diagnóstica, formativa e somativa e (2,8%) formativa, sendo importante destacar que estes ampliaram a concepção de avaliação durante formação continuada. Dos 254 Licenciandos somente 1 afirmou perceber a avaliação formativa.

q17\_Codificação - Qual a sua concepção de avaliação?

Licenciados	Frequência	%
Ausente	6	8,3
Avaliação centrada na diversidade de instrumentos avaliativos	2	2,8
Avaliação centrada na ética profissional	1	1,4
Avaliação centrada na realidade dos alunos	5	6,9
Avaliação centrada na reflexão da prática pedagógica	5	6,9
Avaliação centrada no diagnóstico da aprendizagem	13	18,1
Avaliação centrada no rendimento escolar	37	51,4
Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	1	1,4
Avaliação formativa	2	2,8
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	27	10,6
Avaliação centrada na emancipação dos alunos	1	0,4
Avaliação formativa	1	0,4
Avaliação centrada na realidade dos alunos	6	2,4
Avaliação centrada no diagnóstico da aprendizagem	56	22,0

Avaliação centrada no rendimento escolar	161	63,4
Avaliação contínua	2	0,8
Total	254	100,0

Dessa forma, Ramos (2009) enfatiza a fragilidade na formação inicial de professores para avaliar no que tange a compreensão da concepção 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.

Hadji (1994) supõe que partamos da prática, e consideremos a diversidade de fórmulas propostas por um grupo de professores a quem tinha sido pedido que respondessem por escrito, e numa frase, à pergunta: “o que é avaliar?”

[...] Diversidade dos verbos, designando o acto de avaliador. Avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho...

[...] Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão.

[...] Julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; julgar segundo normas preestabelecidas.

[...] Estimar o nível de competência de um aluno.

[...] Situar o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral.

[...] Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios do nível da turma.

[...] Determinar o nível de uma produção.

[...] Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho.

Percebe-se assim, uma pluralidade dos verbos que designam o ato de avaliar e estão acompanhados de uma multiplicidade de termos que designam o objeto do ato, que pode incidir sobre os saberes, saber-fazer, competências, produções, trabalhos. Há, contudo, segundo o autor, no domínio da avaliação pedagógica, uma relativa unidade do campo focado: o dos indivíduos em situação de aprendizagem. Não se pode representar um grau de sucesso por um número, senão depois de termos julgado ou apreciado esse sucesso.

Dessa forma, nesta tese, defende-se assim, a emergência de ampliar os conhecimentos na formação inicial para avaliação formativa do ensino-aprendizagem, pois esta avaliação propõe-se a melhorar a aprendizagem, aspecto fundamental para o desenvolvimento educacional.

Ao se indagar sobre os teóricos que estudaram na formação inicial, que subsidiaram a concepção de avaliação enfatizaram: Licenciados - (34,7%) não recorda, (33,3%) Paulo Freire, (8,3%) Piaget e Luckesi e (4,2%) Libâneo e Perrenoud. Já os Licenciandos – (39,4%) Paulo Freire, (35,4%) não recorda, (7,5%) Piaget e (3,9%) Luckesi. Outros autores também foram citados, com um percentual menor, como se pode observar nas tabelas abaixo.

q18\_Codificação - Quais teóricos estudou na formação inicial, no curso de licenciatura, que subsidiam sua concepção de avaliação?

Licenciados	Frequência	%
Emília Ferreiro	1	1,4
Irané Antunes	1	1,4
Jussara Hoffmam	1	1,4
Libâneo	3	4,2
Luckesi	6	8,3
Michelle Ortega	1	1,4
Não recorda	25	34,7
Paulo Freire	24	33,3
Perrenoud	3	4,2
Piaget	6	8,3
Pilleti	1	1,4
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Aristóteles	3	1,2
Celso Antunes	2	0,8
Edgar Morin	1	0,4
Emília Ferreiro	2	0,8
Florestan Fernandes	1	0,4
Gardner	1	0,4
Imbernón	1	0,4
Irané Antunes	2	0,8
John Dewey	1	0,4
Jussara Hoffmam	2	0,8

Libâneo	4	1,6
Luckesi	10	3,9
Não recorda	90	35,4
Osmar	2	,8
Paulo Freire	100	39,4
Perrenoud	1	,4
Piaget	19	7,5
Platão	1	,4
Saviani	1	,4
Selva Guimarães	5	2,0
Sócrates	1	,4
Valter Bracht	1	,4
Vigotsky	2	,8
Wallon	1	,4
Total	254	100,0

Para Pacheco (2001) o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

Acredita-se que a diversidade de teóricos citados na área de avaliação ou não, é decorrente do currículo prescritivo dos cursos de licenciatura. Ou seja, a inexistência de consistência em suas propostas denotam implicações na ação dos professores universitários. Como afirma Pacheco, o currículo tem um significado cultural e social que repercutirá nas práticas, devendo constituir-se como instrumento de análise e melhoria das decisões educativas.

Constatou-se assim, um elevado percentual de Licenciados e Licenciandos que não recordam os teóricos que estudaram, sendo citados em ambos os grupos praticamente os mesmos autores, modificando-se somente o percentual, não sendo citado Perrenoud no grupo dos Licenciandos, pois um Licenciando se reportou ao autor.

O percentual de Licenciados e Licenciandos, citando Paulo Freire como a maior referência em relação à avaliação denotou que nos cursos de licenciatura o pensamento de Paulo Freire é dominante, porém sabe-se que não possui obras sobre o tema avaliação. Da mesma forma, Piaget, enfatiza a importância de se ater ao erro quando se ensina, bem como os estágios do desenvolvimento cognitivo, mas não reflete especificamente sobre avaliação. A minoria citou autores na área, como Libâneo, embora o foco das suas discussões se concentre na didática e a avaliação se insira

também como algo não específico e por fim, Luckesi e Perrenoud, estes sim, possuem obras na área de avaliação, porém ainda se estuda na universidade sobre as concepções teóricas dos referidos autores e não se percebe a relação que os professores universitários poderiam suscitar com atividades nas quais relacionassem com a prática.

Compreende-se assim, uma fragilidade da fundamentação de estudos de autores sobre avaliação, o que denota mais uma vez, situação preocupante e um desafio para os cursos de licenciatura.

Observa-se quanto às justificativas para esse item, (73,6%) dos licenciandos demonstraram estudar na formação inicial somente concepção teórica de avaliação, (2,8%) enfatizaram os estudos sobre avaliação somente na formação continuada e que a concepção de avaliação relaciona teoria e prática. Por sua vez, os Licenciandos (79,5%) afirmaram estudar somente concepção teórica de avaliação e (5,1%) que a concepção de avaliação relaciona teoria e prática. Ou seja, a concordância em parte justifica-se pelos estudos sobre avaliação serem de natureza teórica e poucos relacionam teoria e prática.

q19\_Codificação - Justifique sua resposta.

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	15	20,8
Concepção de avaliação na formação continuada	2	2,8
Concepção relaciona teoria e prática na avaliação	2	2,8
Concepção somente teórica de avaliação	53	73,6
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	39	15,4
Concepção relaciona teoria e prática na avaliação	13	5,1
Concepção somente teórica de avaliação	202	79,5
Total	254	100,0

É devido à orientação tomada pelos estudos docimológicos, restrita aos estudos dos exames e fundada no modelo da medida (ou modelo psicométrico), que os

resultados produzidos pouco esclarecem sobre a avaliação contínua ou sobre o significado e utilização da avaliação ao longo do ano escolar (PERRENOUD, 1986).

Conforme Perrenoud, o modelo de medida, como surgiu a avaliação corrobora para não utilizar os resultados relacionando-o com uma avaliação contínua para melhoria da aprendizagem.

Assim, um percentual elevado dos Licenciandos no item anterior apontou que embora sendo de natureza teórica contribui para a relação teoria e prática, o que nos faz compreender a importância atribuída aos conhecimentos teóricos, como se através da teoria se ilumine a prática, pensamento este considerado questionável, pois há a necessidade de um equilíbrio na formação inicial para avaliar na Educação Básica desde o início da formação.

Por conseguinte, as justificativas para os Licenciados foram: (62,5%) possuem concepção somente teórica de avaliação e (9,7%) a concepção contribuiu em parte para elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação. Para os Licenciandos (39,4%) afirmaram que concepção contribuiu em parte para elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação e (31,1%) a concepção contribuiu para elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação.

q20\_Codificação - Justifique sua resposta.

Licenciados	Frequência	%
Ausente	20	27,8
Concepção contribuiu em parte para elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação	7	9,7
Concepção somente teórica de avaliação	45	62,5
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Ausente	39	15,4
Concepção contribuiu em parte para elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação.	100	39,4
Concepção contribuiu para elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação.	79	31,1

Concepção somente teórica de avaliação.	36	14,2
Total	254	100,0

Luckesi (2011) adverte que um discurso comum denomina-se aos instrumentos tradicionais e, por essa razão, afirmam que já não fazem sentido na prática educativa escolar. Todos os instrumentos são úteis e podem ser utilizados. Contudo, o que devemos observar é se os instrumentos utilizados são adequados aos objetivos e se apresentam qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem.

Percebe-se assim, que existe uma divergência entre Licenciados e Licenciandos, sendo explicada possivelmente pela amostra do curso de Pedagogia. Dessa forma, considera-se como Luckesi (2011) que os instrumentos tradicionais são relevantes, porém o uso que se faz deles, relacionando-os aos objetivos e qualidades metodológicas.

Assim, uma prática de avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem em geral. “[...] A avaliação formativa evoluirá, portanto, com a diferenciação do ensino, com a qualificação pedagógica e profissionalização dos professores (PERRENOUD, 1999, p. 123).”

Nesse sentido, Hadji (2001) pensa a avaliação formativa como o centro da formação, ou seja, a avaliação formativa tem a função de obter informações relevantes para regulação, não no sentido de controle, mas no sentido de dar equilíbrio ao processo em andamento do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Hadji ainda existem elementos que permitem determinar o caráter formativo dos quais podemos citar: avaliação diagnóstica ou prognóstica que tem a intenção de identificar as características do aprendiz e é realizada antes da ação de formação; avaliação cumulativa que visa identificar no final da formação se as aquisições desejadas foram apreendidas e a avaliação formativa supracitada. Na verdade, a intencionalidade do avaliador é que determina a formalidade da avaliação.

Dessa forma, emerge a importância dos professores universitários dos cursos de licenciatura analisar se o currículo prescritivo considera a avaliação na perspectiva

formativa ou se ainda não há sobreposição da avaliação somativa, e que a intencionalidade do avaliador, ou seja, a sua concepção é que fará a avaliação ter como essência melhorar a aprendizagem e não somente classificar os alunos.

## 8 CONCLUSÃO

Os resultados acenados nesta tese sobre a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, revelaram sugestões de melhorias na proposta curricular e em ação, para as licenciaturas, pois se constatou, em ementas de disciplinas com foco na avaliação do ensino-aprendizagem, no currículo prescritivo do projeto político pedagógico e em ação, uma formação fragmentada, disciplinar, diversificada, que não relaciona plenamente teoria e prática, por conseguinte, parcialmente licenciados e licenciandos não desenvolvem competências e habilidades para avaliar na educação básica, e em decorrência desses aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora para uma avaliação do ensino-aprendizagem formativa, bem como limitações na elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Para tanto, 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 do ensino-aprendizagem.

Considera-se que a proposta da avaliação formativa é fundamental a ser implementada na prática pedagógica dos professores na educação básica, porém percebeu-se que a maioria dos Licenciados e Licenciandos ainda possuem uma concepção voltada para o rendimento escolar, como surgiu a história da avaliação, sendo necessário desmistificar e preparar os professores para a compreensão da avaliação formativa com vistas a melhorar a aprendizagem. Assim, embora as avaliações em larga escala do Ministério da Educação (MEC) atribuam notas para apresentação de resultados de aprendizagem, estes deverão ser utilizados na perspectiva formativa.

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.

Assim, mister se faz refletir sobre a formação do avaliador no que se refere a concepção de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação, a fim de que compreenda a função que a avaliação deve possuir, ou seja, diagnosticar a aprendizagem, utilizando-se diversidade de instrumentos, e não como julgamento, promoção através da nota, pois como sabemos durante muito tempo na história educacional privilegiou-se a pedagogia do exame.

Acredita-se que se as duas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia fossem implementadas como obrigatórias na matriz curricular das demais licenciaturas, haveria a garantia curricular de abordar o conteúdo na formação inicial de professores para avaliar na educação básica.

Outro aspecto a ser analisado pela docência universitária foi a concordância em parte, dos Licenciados e Licenciandos, sobre a necessidade dos professores universitários planejarem coletivamente, de forma interdisciplinar, relacionando teoria e prática, tornando-se fundamental melhorar a formação, considerando a elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Comparando-se a percepção entre Licenciados e Licenciandos houve concordância em parte na maioria das questões, quanto ao conhecimento do projeto político pedagógico pré e pós reforma curricular, sendo reafirmado a necessidade de melhorar as competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e habilidades para avaliação da aprendizagem. Outro fato relevante foi que afirmaram estudar avaliação em disciplinas como didática, prática de ensino, psicologia e estágio, porém nas sugestões de melhorias, apontaram a importância de relacionar teoria e prática nas disciplinas.

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.

Neste sentido, apresentam-se além das sugestões para se repensar a formação inicial, diretrizes curriculares para políticas educacionais de formação continuada de professores para avaliar na educação básica:

- Planejar a formação em módulos específicos e pedagógicos, atendendo ao paradigma crítico-reflexivo, utilizando-se metodologicamente de recursos audiovisuais, debates, visitas entre escolas para troca de experiências, estudos individuais e em grupo, avaliação da aprendizagem com portfólio do professor e, avaliação dos encontros como *feedback* para o replanejamento das atividades;
- Analisar a concepção de avaliação dos professores;
- Compreender a percepção dos professores sobre as avaliações em larga escala, com a finalidade de identificar as especificidades dos assuntos a serem abordados;
- Possibilitar estudos de teóricos na perspectiva da avaliação formativa, visando à melhoria da aprendizagem e a tomada de decisões, mediante a utilização dos resultados das avaliações internas e externas;
- Desenvolver nos professores competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, que relacionem teoria e prática, de forma interdisciplinar, integrando o currículo, planejamento e avaliação;
- Realizar oficinas que subsidiem reflexões sobre a elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Dessa forma, emerge para o governo, políticas educacionais de formação continuada, e essa pesquisa, como se observa, desvela possibilidades de contribuições.

Assim, faz-se 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.

## REFERÊNCIAS

- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2007.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Biologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2006.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Resolução n. 86/2005 – CEPE** – O Presidente do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no uso de suas atribuições legais e estatutárias, estabelece para o curso de Filosofia, o rompimento necessário com as concepções curriculares anteriormente propostas e favorece a formação profissional desejada pela sociedade em constante processo de transformação. Sobral: Ceará, 2005.
- ACARAÚ, U. E. V. A. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA**. Sobral: Ceará, 1999.
- ALLAL, L. Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maîtrise. In: HUBERMAN, M. (Dir.). **Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires?** Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1988.
- \_\_\_\_\_. **L`évaluation formative dans um enseignement différencié**. Berne: Peter Lang, 1979.
- ALKIN, M. C. **Products for Improving Educational Evaluation**. Evaluation Comment, 2 (3), 1970.
- ALVES, M. P. C. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARAVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

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.

APPLE, M. W. Teachers and texts: **a policial economy of class and gender relations in education.** London: RKP, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ideology and curriculum.** London: Routledge, 1979.

BARREIROS, D. **Competências e habilidades do professor: o que dizem as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a Educação Básica?!** Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0163.html>. p.8.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; ALLOUFA, J. M. de L.; NEPOMUCENO, L. H. **Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno.** RAE, São Paulo, v. 50, n. 3, 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-5902010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-5902010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03/03/2012.

BELTRAN, R.; RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. La Evaluacion: El problem Tecnico y Su Dimension Politica. In: A. Medina; M. Sevillan (coords.), **Didactica – Adaptacion.** El Curriculum: Fundamentacion, diseno, desarrollo y evaluacion. Madrid: VNED, 1990.

BERNSTEIN, B. **Class, cold and control.** Towards a theory of educational transmission, v. 3, London: Routledge, 1980.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BICALHO, R. A. **Das histórias de violência em uma Empresa Júnior à reprodução da ideologia da Administração.** Dissertação (Mestrado em Administração). UFMG, 2009.

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

Bourdieu, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática.** Precedido de três estudos de etnologia Kabila. Oeiras: Celta, 1972. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES N.º: 5/2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES N.º: 67/2003 - Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003** - Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF: MEC/CNE, 2003.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002** - 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.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002** - Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 9, de 11 de março de 2002**, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002** - Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES N.º: 583/2001** - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.302/2001** - Relatório dos cursos de Bacharelado em Matemática. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001** - Nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 1.304/2001** - As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27/2001** - Nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N.º 9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES N.º: 776/97** - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, Brasília, DF: MEC/CNE, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 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.

CARDOSO, A. **Em Torno dos Conceitos de Currículo e de Desenvolvimento Curricular**. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 21, 1987.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo / . 17. ed. atual. ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

COLL, C. **Psycología y curriculum**. Barcelona: Laia, 1987.

CRONBACH, L. J. **Course Improvement Trough Evaluation**. Teachers College Record, 64, 1963.

DE KETELE, J. M.; ROGIERS, X. Le Receuil d'Information, l'Evaluation, le Controle, la Mensure, la Recherche: Serviteurs et. Maitres. In: **Les Evaluations**. Colloque International de L'AFIRSE, Carcassone, 9-10-11 Maio, 1991. Informations Sur le Coloque et Communications. Toulouse.

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

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 1992.

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.

FLINKINGER, Hans-Georg. **A lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever**. In: DE BONI, Luis (org.) Finitude e transcendência. Petropolis: Vozes, 1995.

FOURQUIN, J. C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação e Sociedade, 73, 2000.

FRANÇA, M. S. L. M.; CAMPELO, L. R. Práticas Avaliativas de Professores no Ensino Fundamental: entre o dito e o feito. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, III, 2006, Fortaleza. **Anais do III Congresso Internacional em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

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

\_\_\_\_\_ ; NUNES, M.R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. **Ideology culture and process of schooling**. London: The Falmer Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **El Curriculum: uma reflexion sobre la practica**. Madrid: Morata, 1988.

GLASS, G. V. **The Grouwth of Evaluation Methodology**. Laboratory of Educational Research, University of Colorado, 1969.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**, 8 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODLAD. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice**. New York: McGray-Hill, 1979.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985a.

\_\_\_\_\_; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey- Bass, 1981.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação regras do jogo das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora. 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: as Regras do Jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **L'évaluation des Actions Éducatives**. Paris: PUF, 1992.

JAY, M. **Imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt do Instituto de Pesquisas Sociais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

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

JOINT COMITEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standards For Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials**. New York: McGraw-Hill Company, 1981.

KEMMIS, S. **El curriculum: más Allá de La teoria de La reproducción**. Madrid: Morata, 1988.

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.

LEGRAND, L. **Les Paradigmes de l'Evaluation**. C.R.D.P. Strasbourg, 1, Colection Sciences de l'Education, 1984.

LEITE, C; SILVIA, D. O desenvolvimento curricular quadro das ciências da educação. Génese e Estatuto. In: **Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

LEWY, A. A Natureza da Avaliação de Currículo. In: LEWY, A. **Avaliação de Currículo**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1979.

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 21/03/2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem component do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCNEIL, L. M. **The hidden consequences of national curriculum**. Washington: AERA, 1995.

MAHL, E. **Formação Inicial em Educação Física: Prepara-se o futuro professor para avaliar?** Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguazu (FAESI), 2008.

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**. FACED/UFU. s.d.

MERLE, P. **L'évaluation dès élèves. Enquête sur le jugement professoral**. Paris: PUF, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, M. J. **A Docimologia em Perspectiva**. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 15, 1981.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular. In: M. Costa (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. São Paulo: DP & A Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_; SILVA, T.T Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, T.T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, A. Introdução. In: Goodson, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

OLIVEIRA, M. M. **Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético**. Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, v1, n. 1, 2001.

- PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem. In: L. Almeida; J. T (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998 b.
- \_\_\_\_\_. Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. Lisboa: Ministério da Educação. Educação para todos. Cadernos PEPT, n.7, 1995.
- \_\_\_\_\_. Reconceptualização curricular: novos e velhos problemas. In: A. Estrela; J. Ferreira (org.), **Diversidade e diferenciação pedagógica**. Actas do IX Colóquio da AFIRSE, AIP ELF. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- \_\_\_\_\_. **A Avaliação do Professor: alguns consensos**. Noesis, 38, 1996<sup>a</sup>.
- PAYNE, D. A. **Curriculum Evaluation: Commentaries on Purpose, Process, Product**. Lexington, Mass. D. C. Heath and Company, 1974.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In: GLASS, G. V. Ed. **Evaluation studies review annual**, v.1. Beverly Hills, California, Sage, 1976.
- PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. Concepção e Prática de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 29, jan-jun/2004.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **De quoi la Ressite Scolaire est-elle faite?** Education et Recherche, ano 8, 1, 1986.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 – Plano Nacional de Educação**, Brasília: DF, 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RAMOS, A. B. **Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física**. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 128 - Enero de 2009. Acesso em 27/01/2011.
- REID, W. **Thinking about the curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- RICOUER, P. **Interpretação e ideologias**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.
- RODRIGUES, P. A Avaliação Curricular. In: ESTRELA, A.; NOVOA, A. (org.). **Avaliação em Educação: Novas Perspectivas**. Ed. Porto, Porto, 1993.
- SANDERS, J. R. Curriculum Evaluation Models. In: WALBERG, H. J. et. al. **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford, Pergamon Press, 1990.

SCRIVEN, M. Goal Free Evaluation. In: HOUSE, E. R. Ed. **School Evaluation** – The Politics and Process. Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1973.

\_\_\_\_\_. **The Methodology of Evaluation**. Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA . Monograph 1, Rand McNally and Co., Chicago, 1967.

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

\_\_\_\_\_. **Educating the reflexive practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. **The effective practionner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

STAKE, R. E. **Estudos de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Educação e Seleção, jan/jun, n.7, 1983b. Trad. De H. M. Vianna. Sao Paulo: Fundação Carlos Chagas.

\_\_\_\_\_. **The Countenance of Educational Evaluation**. Teachers College Record, 68, n.7, 1967.

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

\_\_\_\_\_. **An Introduction to the PDK book: Educational Evaluation and Decision-Making**. Itasca, III, F.E Peacock Publishers, Inc., 1971.

\_\_\_\_\_. Evaluation as Enlightenment for Decision Making. In: W. H. Beath (org.). Washington, D. C. **Improving Educational Assessment: Association for Supervision and Curriculum Development**, 1969.

\_\_\_\_\_. **Evaluation as Enlightenment for Decision-making**. Columbs, Ohio Evaluation Center: Ohio State University, 1968.

STEIN, E. **Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia**. In: Dialética e Hermenêutica. (Jurgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987

STUFFLEBEAN, D. L.; MADAUS, G. F. The Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials: a description and Sumary. In: MADAUS, G. F. et. Al. **Evaluation Models**. Boston, Kluwer- Nijhoff Publishing, 1993.

TABA, H. **Elaboracion del currículo**, 6 ed. Buenos Aires: Troquel, 1983.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, J. **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

TYLER, R. W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago University of Chicago Press, 1950.

VALENTE, S. M. P. **Competências e Habilidades: Pilares do Paradigma Avaliativo Emergente**. Ensino e Avaliação em uma proposta para a formação de competências.

VASCONCELOS, L. B.; PREUSS, J.; LEAL, J.; BESTETTI, E.; MICHELON, D. **Sabemos desenvolver competências na escola?** s.d. p.6.

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

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

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.

WEISS, J. **L`évaluation: problème de communication.** Cousset: Fribourg, Del Vall, 1991.

YOUNG, M. F. D. Taking sides against the probable: problems of relativit and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: C. J. (ed.). **Rationality, education and the social organization of knowledge.** London: RKP, 1978.

ZABALZA, M. **Diseño y desarrollo curricular.** Madrid: Morata, 1992.

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.

## APÊNDICE 1- OFÍCIOS

### OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA DE DOUTORADO

ATT. Secretário da Educação de Sobral,

Sobral, 24 de Janeiro de 2013.

Prezada Professor Julio César,

Venho por meio deste ofício, solicitar dados para pesquisa exploratória do Doutorado em Educação Brasileira, que intenciono realizar pela Universidade Federal do Ceará- UFC, na Linha Avaliação Educacional/ Eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Esta pesquisa de doutorado estará sob orientação dos professores Doutores Nicolino Trompieri Filho e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

O objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, bem como orientações do MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, no estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Com a finalidade de mapear a amostra do público da pesquisa, é que venho a compartilhar as informações pelas quais necessito, pois compreendo que a **Secretaria da Educação** representa o melhor setor para disponibilizar, e dessa forma representa um elo desde o início com vossa senhoria, assim como venho estabelecendo junto à CREDE 6 e Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA.

Quantidade geral de professores (Ensino Fundamental I e II) em todas as licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Química, Física, Biologia, Matemática, Educação Física).

Grata desde já pelo apoio e parceria,

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA DE DOUTORADO

ATT. Diretoria da CREDE 6,

Sobral, 24 de Janeiro de 2013.

Prezada Professora,

Venho por meio deste ofício, solicitar dados para pesquisa exploratória do Doutorado em Educação Brasileira, que intenciono realizar pela Universidade Federal do Ceará- UFC, na Linha Avaliação Educacional/ Eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Esta pesquisa de doutorado estará sob orientação dos professores Doutores Nicolino Trompieri Filho e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

O objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, bem como orientações do MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, no estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Com a finalidade de mapear a amostra do público da pesquisa, é que venho a compartilhar as informações pelas quais necessito, pois compreendo que a **CREDE 6** representa o melhor órgão para disponibilizar, e dessa forma representa um elo desde o início com vossa senhoria, assim como venho estabelecendo junto à Secretaria da Educação e com a Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA.

Quantidade geral de professores (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio) em todas as licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Química, Física, Biologia, Matemática, Educação Física).

Grata desde já pelo apoio e parceria,

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA DE DOUTORADO

ATT. Pró- Reitora de Graduação

Sobral, 24 de Janeiro de 2013.

Prezada Professora Márcia Morais de Melo,

Venho por meio deste ofício, solicitar dados para pesquisa exploratória do Doutorado em Educação Brasileira, que intenciono realizar pela Universidade Federal do Ceará- UFC, na Linha Avaliação Educacional/ Eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Esta pesquisa de doutorado estará sob orientação dos professores Doutores Nicolino Trompieri Filho e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

O objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, bem como orientações do MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, no estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Com a finalidade de mapear a amostra do público da pesquisa, é que venho a compartilhar as informações pelas quais necessito, pois compreendo que a **PROGRAD** representa o melhor órgão para disponibilizar, e dessa forma representa um elo desde o início com vossa senhoria, assim como venho estabelecendo junto à Superintendência do Município e do nosso Estado.

Quantidade geral de acadêmicos matriculados em todas as licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Química, Física, Biologia, Matemática, Educação Física).

Grata desde já pelo apoio e parceria,

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

OFÍCIO DE AGRADECIMENTO E SOLICITAÇÃO DE REUNIÃO PARA  
APLICAÇÃO DE PRÉ-TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE PESQUISA DE  
DOUTORADO

ATT. Secretário da Educação de Sobral,

Prezado Professor Julio Cesar da Costa Alexandre,

Venho por meio deste ofício, agradecer disponibilização de dados para pesquisa exploratória e solicitar reunião para operacionalização de aplicação de pré-testagem do instrumento de pesquisa, junto aos licenciados de todas as licenciaturas, que se encontram lotados nas escolas públicas de Sobral.

A ideia inicial é aplicar os questionários em encontros de formação continuada (ESFAPEM) ou planejamentos pedagógicos nas escolas.

Compartilho em anexo, questionário para vossa apreciação e artigo publicado na Revista Vida e Educação.

Conforme explicitado em ofício anterior, o objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, bem como orientações do MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, no estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Aguardarei contato: (88) 8834-70-34/ (88) 9901-30-52/ (88) 3614-28-76/  
lidia\_educacao@yahoo.com.br.

Grata desde já pelo apoio e parceria.

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

OFÍCIO DE AGRADECIMENTO E SOLICITAÇÃO DE REUNIÃO PARA  
APLICAÇÃO DE PRÉ-TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE PESQUISA DE  
DOUTORADO

ATT. Diretoria da CREDE 6,

Sobral, 05 de Fevereiro de 2013.

Prezada Professora Fátima Aragão,

Venho por meio deste ofício, agradecer disponibilização de dados para pesquisa exploratória e solicitar reunião para operacionalização de aplicação de pré-testagem do instrumento de pesquisa, junto aos licenciados de todas as licenciaturas, que se encontram lotados nas escolas da CREDE 6.

A ideia inicial é aplicar os questionários em encontros de formação continuada ou planejamentos pedagógicos nas escolas.

Compartilho em anexo, questionário para vossa apreciação e artigo publicado na Revista Vida e Educação.

Conforme explicitado em ofício anterior, o objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, bem como orientações do MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, no estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Aguardarei contato: (88) 8834-70-34/ (88) 9901-30-52/ (88) 3614-28-76/  
lidia\_educacao@yahoo.com.br.

Grata desde já pelo apoio e parceria.

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

OFÍCIO DE AGRADECIMENTO, SOLICITAÇÃO DE REUNIÃO, PROJETO E  
ESPECIFICAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA DE DOUTORADO

ATT. Pró- Reitora de Graduação

Sobral, 05 de Fevereiro de 2013.

Prezada Professora Márcia Morais de Melo,

Venho por meio deste ofício, agradecer disponibilização de dados para pesquisa exploratória e solicitar reunião para operacionalização de aplicação de pré-testagem do instrumento de pesquisa, junto aos licenciandos de todas as licenciaturas.

A ideia inicial é aplicar os questionários do 6º período em diante, no início das aulas.

Compartilho em anexo, questionário para vossa apreciação e artigo publicado na Revista Vida e Educação.

Na ocasião, gostaria de receber projetos político-pedagógico anteriores a reforma curricular (**antes de 2003**) e pós-reforma (**projetos vigentes atualmente**) das licenciaturas, para reprodução sob minha responsabilidade, bem como informação de quantidade de acadêmicos matriculados nas licenciaturas, **especificados a partir do 6º período** (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Química, Física, Biologia, Matemática, Educação Física).

Conforme explicitado em ofício anterior, o objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, bem como orientações do MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, no estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Aguardarei contato: (88) 8834-70-34/ (88) 9901-30-52/ (88) 3614-28-76/  
lidia\_educacao@yahoo.com.br.

Grata desde já pelo apoio e parceria.

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

**APÊNDICE 2 - INSTRUMENTO DE PESQUISA - LICENCIADO UVA-  
SOBRAL/CEARÁ**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
INSTRUMENTO DE PESQUISA - LICENCIADO UVA- SOBRAL/CEARÁ**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) licenciado (a),

Esta pesquisa de doutorado será realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira- UFC, na linha de avaliação educacional, eixo avaliação do ensino-aprendizagem, sob orientação dos professores Doutores Nicolino Trompieri Filho e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

O objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, conforme exigências das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica, bem como às orientações do Ministério da Educação- MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, através do estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Acredito que o (a) senhor (a) possa ajudar a analisar a formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, sua ajuda é fundamental. Todavia, se faz necessário a aplicação de um questionário para coletar dados que possibilitem responder a investigação.

De antemão garanto a confidencialidade do instrumento sendo desnecessária sua identificação.

Desde já agradeço pela colaboração.

Lídia Azevedo de Menezes

Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

## 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

### 1.1 - Informações pessoais:

1.1.1 - Gênero

1 - ( ) Feminino      2. ( ) Masculino

1.1.2 - Idade: \_\_\_\_\_

1.1.3 – Local de Estudo na Educação Básica:

1. ( ) Escola Pública    2. ( ) Escola Particular    3. ( ) Escola Pública e

Particular

### 1.2 - Informação Acadêmica:

1.2.1 - Curso de Licenciatura em \_\_\_\_\_

1.2.2 – Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

### 1.3 - Esfera Administrativa de Trabalho:

( ) Escola Pública    ( ) Escola Particular    ( ) Escola Pública e Particular

## 1- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

2.1- Assinale X em uma das opções ao lado:	Discordo	Concordo em parte	Concordo
2.1.1 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 específicas. Dessa forma, preparei para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			
2.1.2 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeti relacionou teoria e prática.			
2.1.3 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, me preparei para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			



		<b>em parte</b>	
2.3.1 Houve relação teoria e prática no programa das disciplinas mediante competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades, na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			
2.3.2 Os professores cumpriam os programas das disciplinas.			
2.3.3 Cite competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades nas disciplinas nas quais o professor relacionava teoria e prática, na formação inicial de professores, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.  _____ _____ _____ _____ _____			
2.3.4 Cite na licenciatura que você cursou, as disciplinas que abordaram avaliação do ensino-aprendizagem.  _____ _____			
2.3.5 Sugestões de melhorias na relação teoria e prática considerando-se competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades, na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.  _____ _____ _____ _____ _____			

**2.4- Concepção de avaliação.**

2.4.1 Qual sua concepção de avaliação?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4.2 Quais teóricos estudou na formação inicial, no curso de licenciatura, subsidiaram sua

concepção de avaliação?

---

2.4.3 Você considera que sua concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, contribuiu para relação teoria e prática?

1. ( ) Sim      2. ( ) Em parte      3. ( ) Não

Justifique:

---

---

---

2.4.4 A concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, colaborou na elaboração de instrumentos e estratégias?

1. ( ) Sim      2. ( ) Em parte      3. ( ) Não

Justifique:

---

---

---

---

**APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO DE PESQUISA LICENCIANDO UVA-  
SOBRAL/CEARÁ**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
INSTRUMENTO DE PESQUISA LICENCIANDO UVA-SOBRAL/CEARÁ**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) licenciando (a),

Esta pesquisa de doutorado será realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira- UFC, na linha de avaliação educacional, eixo avaliação do ensino-aprendizagem, sob orientação dos professores Doutores Nicolino Trompieri Filho e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

O objetivo é analisar a formação de professores anterior e pós reforma curricular, conforme exigências das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica, bem como às orientações do Ministério da Educação- MEC, para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica, através do estudo comparativo entre licenciandos e licenciados, na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, em Sobral, Ceará.

Acredito que o (a) senhor (a) possa ajudar a analisar a formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, sua ajuda é fundamental. Todavia, se faz necessário a aplicação de um questionário para coletar dados que possibilitem responder a investigação.

De antemão garanto a confidencialidade do instrumento sendo desnecessária sua identificação.

Desde já agradeço pela colaboração.

Lídia Azevedo de Menezes  
Doutoranda/ Bolsista FUNCAP

## 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1.1 - Gênero

1 - ( ) Feminino      2. ( ) Masculino

1.1.2 - Idade: \_\_\_\_\_

1.1.3 – Local de Estudo na Educação Básica:

1. ( ) Escola Pública    2. ( ) Escola Particular    3. ( ) Escola Pública e Particular

### 1.2 - Informações Acadêmicas:

1.2.1 Curso de Licenciatura \_\_\_\_\_

1.2.1.2 Período: ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º Outro: \_\_\_\_\_

### 1.3 - Esfera Administrativa de Trabalho:

( ) Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Escola Pública e Particular

## 2- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

2.1- Assinale X em uma das opções ao lado:	Discordo	Concordo em parte	Concordo
2.1.1 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeto é interdisciplinar, ou seja, as disciplinas são ministradas de forma integrada, relacionando disciplinas pedagógicas e específicas. Dessa forma, prepara para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			
2.1.2 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeto na Universidade relaciona teoria e prática.			
2.1.3 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, me prepara para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			
2.1.4 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, propicia estudo de teóricos que refletem somente avaliação do rendimento escolar.			
2.1.5 A Formação Inicial de Professores, na Universidade, me subsidia na elaboração de			



2.3.2 Os professores cumprem os programas das disciplinas.			
2.3.3 Cite competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades nas disciplinas, nas quais o professor relaciona teoria e prática na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
2.3.4 Cite na licenciatura que você cursa, as disciplinas que abordam avaliação do ensino-aprendizagem.			
<hr/> <hr/>			
2.3.5 Sugestões de melhorias na relação teoria e prática considerando-se competências, habilidades, saberes docentes, conteúdos, metodologias e atividades, na formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.			
<hr/> <hr/> <hr/>			

<b>2.4- Concepção de avaliação:</b>
2.4.1 Qual sua concepção de avaliação?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2.4.2 Quais teóricos estuda na formação inicial, no curso de licenciatura, subsidiam sua concepção de avaliação?
<hr/> <hr/>
2.4.3 Você considera que sua concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, contribui para relação teoria e prática?
1. ( ) Sim      2. ( ) Em parte      3. ( ) Não
Justifique:

<hr/> <hr/> <hr/>
<p>2.4.4 A concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, colabora na elaboração de instrumentos e estratégias?</p> <p>1. ( ) Sim      2. ( ) Em parte      3. ( ) Não</p> <p>Justifique:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

#### **APÊNDICE 4 - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE COM LICENCIADOS E LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA), EM SOBRAL, CEARÁ E ALTERAÇÕES NOS INSTRUMENTOS**

**Início de fevereiro de 2013** houve a entrega de ofícios para solicitação de dados e reuniões com as instituições para realização do pré-teste. Ressalta-se receptividade das três instituições: Secretaria da Educação de Sobral, CREDE 6 e UVA, por concordarem com a relevância da pesquisa, ou seja, não houve dificuldades para a obtenção de dados e encaminhamentos para o pré-teste.

**Dia 14 de fevereiro de 2013**, pela manhã visitou-se o curso de licenciatura em Geografia e 3 escolas municipais de Sobral, para as primeiras aproximações para aplicação pré-teste com licenciandos e licenciados.

O curso de licenciatura em Geografia estava fechado, devido movimento docente e estudantil, a reitoria suspendeu as aulas dias 14 e 15 de fevereiro, para garantir votação sem manifesto, da nova reitoria no dia seguinte. Esta informação foi obtida via e-mail, pois consto na lista de professores da UVA, como professora colaboradora.

No curso, dois funcionários comentaram o não funcionamento das aulas, demonstrando ser recesso da Universidade e o retorno normal dia 18 de fevereiro.

Por conseguinte, selecionaram-se duas escolas municipais, com o critério de residir próximo, e conhecer a direção. Na escola José da Mata, conversou-se com o diretor, sobre a pesquisa e as primeiras aproximações da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, Secretaria da Educação de Sobral e CREDE 6. Apresentou-se o instrumento de pesquisa, o diretor perguntou se quem fazia parte da gestão pedagógica poderia responder ou quais seriam os critérios. Explicou-se que os critérios seriam ser formados pela UVA pré reforma curricular e solicitou-se colaboração de 4 pedagogos, formados pela UVA pré reforma curricular. Houve uma boa receptividade e disponibilidade em conversar com as professoras, agendando aplicação do instrumento para o dia seguinte.

Já na escola Netinha Castelo, houve a mesma conversa, mas não encontrou-se 1 professor formado em Geografia, do 6º ao 8º ano, tendo-se em vista que os professores que ministram geografia são formados em Estudos Sociais, curso anterior ao de Ciências Sociais e habilita o professor ensinar história e geografia. Salienta-se que, neste caso tem-se 23 professores no município. A diretora também foi receptiva, e teceu algumas reflexões sobre a importância da pesquisa, como:

Será uma oportunidade de se pensar a formação de professores para avaliar, pois aqui iremos reformular a proposta pedagógica da escola, que antigamente atendia educação infantil e 1 ao 5 anos. Este ano, será atendido 6 ao 8 ano, e acredito que não se pode pensar currículo básico, separado da avaliação, do currículo nacional. A pesquisa é importante, nos ajudará a pensar também na qualificação da gestão pedagógica, pois precisamos acompanhar as mudanças nacionais.

[...] Percebo que o currículo básico na escola é descontextualizado das exigências dos novos modelos de avaliação e que em algumas escolas os professores comentam que se ensinavam somente português e matemática, disciplinas que são avaliadas a aprendizagem dos alunos. Sempre digo para os professores que nada impede de se ensinar português e matemática, em outras disciplinas. Não somos obrigados a esquecer o currículo da escola, por conta da avaliação nacional. É um desafio adequar currículo e avaliação na escola. O professor não recebeu formação para avaliar e se encontra diante desse desafio. Até quem se encontra na gestão da escola está nessa situação e precisa se preparar para avaliar a aprendizagem dos alunos.

[...] Sou professora em escola do estado, linguagens e códigos, à noite, tivemos uma experiência de ensinar com foco no ENEM e um índice de reprovação no vestibular da UVA, por ter preparado os alunos para uma avaliação diferente do vestibular tradicional. Isso demonstra como a escola resume o currículo às exigências nacionais, mas não se pensou que os alunos se submeteriam a outro tipo de avaliação. Este ano, já estamos pensando diferente, que o aluno precisa ser preparado para qualquer avaliação, o que realmente importa é a aprendizagem para qualquer situação da vida, para a cidadania.

Pelas narrativas da diretora, percebe-se a relevância atribuída a pesquisa, como possibilidade de atualização com as demandas do currículo nacional, uma vez que estavam realizando revisão da proposta pedagógica da escola. Houve também um destaque no distanciamento do currículo da escola para as demandas dos novos modelos avaliativos e que os professores não foram bem formados para avaliar. Pela experiência na gestão muitos professores consideram que precisam ensinar somente português e matemática. Por fim, ressaltou experiência como professora no ensino médio em escola do estado, e como a escola focou o somente na proposta do ENEM, houve índice de reprovação no vestibular da UVA, chegando os professores a conclusão que o fundamental é aprendizagem dos alunos, a cidadania, independente do modelo avaliativo.

Dando continuidade, visitou-se a escola Gerardo Rodrigues. Da mesma forma, houve receptividade do diretor, que agendou aplicação, com 1 professora formada em geografia.

À tarde, encontrou-se com o Prof. Wendel, responsável pela Superintendência da CREDE 6, que demonstrou satisfação e da nova Coordenação Profa. Fátima Aragão, sendo apontado como condições para a realização da pesquisa com os professores no Estado, a adesão das escolas e o feedback, para a CREDE 6, pois com base nos resultados poderão pensar em uma política de formação de professores para avaliar na educação básica. Afirmou:

[...] Fui professor na Universidade e sou professor do Estado, ou seja, conheço o “chão da escola” e como é importante quando o professor que ensina na Universidade tem experiência na educação básica, pois o olhar é outro e certamente essa pesquisa observará isso, a distância da relação teoria e prática na formação de professores.

A afirmação do Prof. Wendel assevera como é importante quando o professor na Universidade tem experiência como professor na educação básica, pois se percebe o distanciamento da relação teoria e prática na formação de professores. Assim, demonstrou-se a intencionalidade com base nos resultados encontrados nesta pesquisa, de se pensar em uma política de formação continuada de professores para avaliar na educação básica. Ou seja, mais uma vez, acenou-se a relevância da pesquisa.

**Dia 15 de fevereiro de 2013**, pela manhã, aplicou-se 5 instrumentos pré-teste com professoras do município, sendo: 1 professora geógrafa e 4 pedagogas.

A professora geógrafa preocupou-se se haveria algum problema em escrever o que pensava, pois ficou com receio por se encontrar em estágio probatório. Afirmou-se que não, pois nenhum dos questionários seria identificado.

Relatou:

[...] Na Universidade se vê muita ideologia, teoria, na prática é tudo diferente. Sou da grade curricular antiga, quando somente no final do curso ensinavam disciplinas pedagógicas. Todas as disciplinas durante o curso eram muito específicas, voltadas para o bacharel, pois o curso formava o bacharel e o professor.

[...] Já recebi propostas de professores para pegar horário da minha disciplina e ensinar português ou matemática.

[...] Existe uma preocupação com os resultados das avaliações, e não com todas as áreas do conhecimento.

[...] Sinto falta de orientação pedagógica na escola, pois não preciso de fiscalização, cumprir o programa como rotina. O que estou fazendo com você aqui, respondendo o questionário, me acrescenta muito mais do que elaborar o planejamento.

[...] Tinha vontade de seguir vida acadêmica, mas preciso trabalhar. Trabalho 8h, quando chego em casa, estou cansada, só penso em dormir.

[...] Os estagiários deviam dá retorno para a gente se autoavaliar, pois recebemos em sala e não ouvimos o que acham das aulas. Quando comentam é de forma superficial...

[...] Demorei mais para responder porque desconheço o assunto sobre avaliação. Será muito importante uma pesquisa nessa área.

Os comentários da professores licenciada em Geografia, denotaram críticas ao modelo de ensino da Universidade, sendo na concepção da mesma ideológico, teórico e foi formada pelo currículo que antigamente formava o bacharel e o professor, ou seja, fundamentado no sistema 3 + 1. Na prática pedagógica teve experiências de professores quererem utilizar suas aulas de geografia para ensinar português e matemática e sentir-se fiscalizada pela coordenação da escola, ao invés de ser orientada. A preocupação da escola resume-se aos resultados nas avaliações externas ou em larga escala dos alunos e não com todas as áreas do conhecimento. O desejo da professora seria seguir carreira acadêmica, porém a necessidade de trabalhar não permitiu. Outro destaque, foi para a falta de retorno dos estagiários, a demora de responder o questionário pela falta de conhecimento sobre o tema e a importância da pesquisa nessa área.

Quanto ao instrumento, perguntou se a formação de professores que iria responder o questionário era a inicial, na universidade, ou a que aprendeu no dia-a-dia, após chegada na escola. Esta pergunta ocorreu com a maioria licenciandos e licenciados, assim acrescentou-se as palavras inicial e universidade, e no final do questionário uma das questões acrescentou-se a formação continuada.

A seguir, observou o quadro 2.2, pois não foi possível preencher com confiança devido ao desconhecimento do projeto político-pedagógico do curso, pré reforma.

Esta situação aconteceu com os demais licenciandos e licenciados, motivo pelo qual se acrescentou uma pergunta antes do preenchimento do respectivo quadro.

Por sua vez, o grupo de 4 pedagogas corroborou:

[...] A gente vê muita teoria na Universidade, no dia-a-dia é que a gente aprende.

[...] Muitos professores na Universidade ensinavam por favor político, não tinham conhecimento, faltavam ou faziam de conta que estavam ensinando e a gente aprendendo.

[...] Será muito importante uma pesquisa nessa área.

[...] Foi difícil e ao mesmo tempo bom preencher o questionário. Difícil pela falta de conhecimento na área da avaliação. Bom para fazermos uma autoavaliação, pois o que sabemos, aprendemos quando saímos da Universidade e não quando estávamos lá.

Mais uma vez, as professoras criticaram o modelo de ensino da Universidade, sendo este muito focado na teoria e que foi na prática que aprenderam. Observaram-se que os professores ensinavam por favor político, pois não dominavam os conteúdos que ensinavam. As mesmas afirmaram a importância da pesquisa e a dificuldade de preencher o questionário pela ausência de conhecimento sobre avaliação, sendo uma oportunidade para autoavaliar o que aprenderam pré reforma e na prática pedagógica.

**Dia 18 de fevereiro de 2013**, pela manhã, visitou-se novamente o curso de Geografia e deparou-se com a abertura da aula inaugural do Mestrado Acadêmico em Geografia- MAG. Apresentou-se para a Coordenadora do curso de Geografia, Profa. Neide, explicou-se que a pesquisa do Mestrado em Educação Brasileira- UFC, Linha Avaliação Educacional, Eixo Avaliação Curricular sobre Identidade Docente foi realizada no referido curso, e que se tinha optado por dois cursos para o pré-teste (Geografia e Pedagogia). Houve um bom acolhimento, e pediu-se para retornar na próxima semana para aplicação, pois os licenciandos estariam a semana toda participando do Seminário de Integração do Mestrado Acadêmico em Geografia- MAG.

Na ocasião, a Profa. Isorlanda (Coordenadora Adjunta do mestrado) convidou-me para assistir a aula inaugural, agradeceu-se e participou-se. Sentou-se ao lado de uma das professoras geógrafas do município e estado, a qual foi acadêmica do curso de Especialização em Gestão Escolar, onde ministrou-se disciplina de Avaliação Educacional. Atualmente, encontra-se em processo de afastamento para estudos no mestrado mencionado. Demonstrou interesse em participar da pesquisa, apresentou outro professor geógrafo do estado e acadêmico do curso, e uma licencianda do 7º período, que participa do PIBID, que por sua vez apresentou um colega de turma, bolsista do curso. Ou seja, amanhã agendou-se aplicação do pré-teste, chegando-se mais

cedo na universidade para não atrasar a participação destes no seminário. Para tanto, contou-se com a compreensão e parceria da coordenadora do curso de Geografia.

A participação neste seminário recordou o início da pesquisa de mestrado no curso, no qual se participou de abertura do semestre e interagiu-se com professores e alunos. Ouviu-se fala do Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação, professores convidados e homenageados da UECE e UFC, que foram ex-professores e/ou orientadores dos professores do curso de Geografia, coordenadoras do mestrado, do curso e aula inaugural.

O momento foi definido pelos professores de muita alegria e emoção, pois contaram com a parceria de ex-professores e/ou orientadores, para realizar o sonho do mestrado acadêmico em geografia.

Percebeu-se mais uma vez a influência da docência universitária na formação dos professores do curso de Geografia, que por sua vez estes influenciam a formação da identidade docente dos professores que atuarão na educação básica. Uma formação voltada para a pesquisa, epistemologia, ontologia, filosofia, bacharelado, a formação do pesquisador e não do professor.

A palestra foi sobre Organização, Produção e Gestão do Território. O palestrante iniciou fala dizendo que abordaria o tema a partir dos estudos sobre espaço, categoria filosófica de Kant, e que refletiria fundamento na epistemologia e filosofia. Solicitou aos acadêmicos que escrevessem o que os chamasse atenção, pois neste momento imprimiriam sua sensibilidade no papel.

Assim, historicizou o espaço desde 1930, início da geografia crítica, 1970, geografia marxista, 1974, conhecida como geografia radical, que visa a construção do espaço, e a geografia cultural. Acrescentou que gestão não é tema acadêmico, mas político e que o autor Milton enfatiza que a missão não é fazer gestão de território, mas preparar o geógrafo para analisar, pois quem faz a obra é o engenheiro.

Concluiu sua fala apontando que a geografia deve ser útil a sociedade, tornar a vida mais saudável e feliz. A geografia na sua concepção é a da práxis, do território da luta, movimento e tensões, e citou-se Foucault nesta dimensão.

Enfim, ficou nítido que a formação acadêmica no mestrado adotará um viés para a pesquisa voltada a geografia física e humana, pesquisando-se o semiárido nordestino. A turma iniciará com 11 bolsistas, na maioria professores na educação básica e alguns no ensino superior, que provavelmente após conclusão do mestrado, almejarão carreira docente universitária, e certamente os licenciandos que participarão a semana toda das atividades acadêmicas poderão despertar interesse em cursar o mestrado, o que reduzirá o ingresso de professores na educação básica, situação identificada na pesquisa do mestrado e em concordância com os professores do curso de Geografia, que já vinham percebendo o interesse dos licenciandos pela pesquisa, sendo um dos motivos para a criação do mestrado, buscado desde 1998, três anos após criação do curso.

**Dia 19 de fevereiro**, pela manhã aplicou-se pré-teste com 4 licenciandos do curso de Geografia, matriculados no 7º período, pois os licenciandos do 8 período estavam liberados para elaboração de monografia.

Na ocasião sugeriram:

- No item informações profissionais, caso não tenha experiência profissional no magistério, passe ao tópico 2;
- Identificaram 1 item repetido no quadro 2.2, 2.2.4 e 2.2.7, e o item 2.2.5 foi apontado como impossibilidade de percepção, pois os professores não expõe opinião sobre o projeto político-pedagógico. No item 2.2.10 acrescentar alternativas sim e não, para possibilitar responder os dois seguintes.

Uma das licenciandas falou: “sou bolsista do PIBID e por isso tenho condições de responder o quadro 2.2, pois o programa solicitou que a gente conhecesse o projeto político-pedagógico do curso.”

Outro comentou: “como é importante a gente perceber que os professores deveriam discutir mais o projeto político-pedagógico em sala, não somente nos encontros.”

Por conseguinte, pontuaram: “algumas disciplinas como as de práticas de ensino e estágio nos ajudam a relacionar teoria e prática, mas percebemos que não existe diálogo entre as disciplinas do curso.”

Um dos licenciandos acrescentou: “espero que essa pesquisa seja apresentada aos professores e alunos do curso, pois é importante para gerar contribuição e mudança”.

No final da manhã, visitou-se novamente a Secretaria da Educação, conversou-se com a Superintendente, Profa. Neuverina e Coordenadora do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, Profa. Jamille, sobre encaminhamentos para operacionalização da pesquisa na Escola de Formação Permanente de Professores do Município, ESFAPEM, com obtenção de calendário e contato com a Direção da ESFAPEM por intermédio desta secretaria.

À tarde dirigiu-se para a Biblioteca Municipal, para aplicar pré-teste com uma professora geógrafa, mas por conta da chuva houve impedimento.

À noite realizou-se pré-teste com 4 licenciandos em Pedagogia. Para tanto, conversou-se com a Coordenadora do curso, Profa. Isabel Linhares, que disponibilizou a sala da coordenação e autorizou identificação dos licenciandos no 8º período. Na ocasião, comentou que estão reformulando o projeto político-pedagógico do curso e que gostaria de contar com contribuição, aproveitando-se ocasião de passagem pelo curso. Assim, agendou-se encontro na quinta, pela manhã para ouvir demanda e ver disponibilidade.

Obteve-se as seguintes contribuições:

- No item 1.3- Informações Pessoais, no item 1.3.2 acrescentar alternativas ministrou, ministra, experiências em outras atividades educativas e outras experiências profissionais.
- A mesma observação do item 2.2, já explicitada anteriormente.

Percebeu-se que somente o curso de Pedagogia possui uma disciplina sobre Avaliação Educacional, e pelos relatos a disciplina contribuiu para a formação de professores, porém deveria haver mais trocas de experiências e oficinas de elaboração de itens, para quando fossem para as escolas se sentirem mais preparados, pois a carga horária que tiveram na disciplina foi insuficiente, apesar de terem vivenciado elaboração de itens na disciplina de análise de dados estatísticos.

Os relatos sobre a necessidade de oficinas de elaboração de itens para melhor preparação para a prática pedagógica, relembrou as exigências que as escolas públicas realizam para a obtenção de melhores resultados nas avaliações externas e em larga escala dos alunos.

Como pesquisadora, sabe-se que foi e é fragmentada a formação de inicial de professores para a elaboração de itens, ou seja, instrumentos e até mesmo estratégias de avaliação, porém o essencial seria desmistificar a avaliação com ênfase apenas no rendimento, na perspectiva tradicional como emergiu, para uma avaliação formativa, que possibilite a aprendizagem.

Dois licenciandos comentaram: “é muito triste ouvirmos de colegas nossos que concluem o curso de Pedagogia e consideram que não aprenderam nada, não tem coragem de atuar nas escolas, por se sentirem despreparados”; “alguns professores vem para a sala de aula e só leem os slides, não há debates, a turma fica conversando a aula toda, porque não tem motivação”; “não são todos os professores, mas uma boa parte demonstra não ter compromisso com o curso e isso é preocupante, pois terminaremos o curso e teremos que buscar conhecimento de outras formas; chegamos na universidade com muitas dificuldades, pois a maioria é aluno de escola pública e os professores não trabalham a partir das nossas dificuldades, não aprendemos na universidade a argumentar, debater, conhecer os assuntos em profundidade, pois um curso de quatro anos não prepara para a docência...”; “achava que quando chegasse aqui o curso seria dinâmico”; “deveríamos ter conhecido o projeto político- pedagógico nas disciplinas de seminário I, II e III, e o curso ser organizado conforme os interesses profissionais, por núcleo, não ter que ouvir falar de quilombolas, movimentos sociais, se pretendo atuar na educação infantil. A formação da gente agora é muito generalista.”

Como se pode observar, as licenciandas em Pedagogia realizaram várias críticas ao currículo prescritivo e em ação do curso, a má formação de colegas que atuam nas escolas e a desmotivação para as aulas. Ou seja, mais uma vez apontaram-se aspectos que continuam fragmentando a formação inicial de professores. Comparando-se com as narrativas das professoras licenciadas em Pedagogia, não há praticamente divergências nas falas, mas há de se considerar que as greves contínuas também influenciam na motivação dos docentes universitários e por sua vez, nos licenciandos.

**Dia 20 de fevereiro**, à tarde recebeu-se ligação e e-mail do Superintendente da CREDE 6 com 4 escolas e seus respectivos diretores, para fazer as visitas, dias de terça (Linguagens e Códigos), quarta (Ciências Humanas) e quinta (Ciências da Natureza), manhã, tarde e noite, nos encontros de estudos por área.

Assim, pretendia-se concluir pré-teste com os 3 licenciados em Geografia, na escola Jarbas Passarinho, porém aplicou-se somente com uma, pois os demais professores estão se formando ou são formados por outras instituições.

Na ocasião um coordenador pedagógico da escola Jarbas Passarinho, demonstrou insatisfação por não terem avisado com antecedência sobre a visita, pois tinha agendado uma reunião com os professores no mesmo horário da visita para a pesquisa. Dessa forma, aguardou-se o momento de disponibilização da professora geógrafa para o pré-teste, como descrito no item anterior. Outrossim, aguardou-se o momento de disponibilização da professora geógrafa para o pré-teste. Vale salientar que os demais integrantes do núcleo gestor foram receptivos e atenciosos.

A licenciada em Geografia ao olhar para o questionário comentou: “vai ser difícil para falar o que aprendi, pois sou da primeira turma, de 1995 e estou iniciando o mestrado no curso.”; “Essa pesquisa vai gerar contribuições para o curso”; “já percebo algumas mudanças pois fiquei muitos anos na faculdade para aproveitar mais as disciplinas pedagógicas, pois o primeiro currículo do curso formava o bacharel e o licenciado”.

Quanto ao instrumento não fez nenhuma sugestão de alteração ou acréscimo de itens.

Dia 21 de fevereiro, pela manhã visitou-se a PROGRAD para informações de quando seriam obtidos os projetos pré e pós reforma e o quantitativo de licenciandos, por curso, matriculados no 6, 7 e 8 períodos.

À tarde, aplicou-se pré-teste com os 2 últimos licenciados em Geografia para conclusão do pré-teste.

Um deles não fez nenhuma sugestão de alteração no instrumento, por sua vez a outra professora sugeriu:

- Item 1.1- Informações pessoais/ 1.2.3- Estudei em: ( ) escola pública ( ) escola particular ( ) escola pública e particular;

- Item 1.2- Informações acadêmicas/ 1.2.3- Cursando o curso de .....

Comentou ao término do questionário: “foi uma oportunidade de fazer uma retrospectiva, onde você relembra o que você perdeu de aprendizagem, no que você perdeu de conhecimentos que você deixou passar e você começa a pensar em maneiras de melhorar no ambiente escolar, como também ter conhecimento a mais sobre o curso que cursou.”

**Dia 23 de fevereiro**, fundamentou-se no pré-teste e efetivou-se as seguintes alterações nos instrumentos de licenciandos e licenciados:

Salienta-se que para demonstração das alterações utilizou-se tempo passado no instrumento licenciados e presente, licenciandos.

## **INSTRUMENTOS \* LICENCIADOS E \*\* LICENCIANDOS**

Na carta de apresentação, acrescentou-se a palavra **inicial**, Diretrizes Curriculares para a Formação **Inicial** de Professores na Educação Básica; analisar a formação inicial de professores para avaliação do ensino-aprendizagem na educação básica.

### **- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS LICENCIADOS**

#### **1.2 Informações pessoais:**

1.1.1 - Gênero

1 - ( ) Feminino      2. ( ) Masculino

1.1.2 - Idade: \_\_\_\_\_

1.1.3 – Local de Estudo na Educação Básica:

1. ( ) Escola Pública    2. ( ) Escola Particular    3. ( ) Escola Pública e Particular

#### **1.2 Informação Acadêmica:**

1.2.1 - Curso de Licenciatura em \_\_\_\_\_

1.2.2 – Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

#### **1.3 - Esfera Administrativa de Trabalho:**

Escola Pública  Escola Particular  Escola Pública e Particular

## - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS LICENCIANDOS

### 2- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1.1 - Gênero

1 -  Feminino      2.  Masculino

1.1.2 - Idade: \_\_\_\_\_

1.1.3 – Local de Estudo na Educação Básica:

1.  Escola Pública    2.  Escola Particular    3.  Escola Pública e Particular

### 1.2 - Informações Acadêmicas:

1.2.1 Curso de Licenciatura \_\_\_\_\_

1.2.1.2 Período:  6º  7º  8º Outro: \_\_\_\_\_

### 1.3 - Esfera Administrativa de Trabalho:

Escola Pública  Escola Particular  Escola Pública e Particular

## 3- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM, NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Em todo questionário acrescentou-se a palavra inicial, conforme título acima.

Para responder a escala 2.2.1, acrescentou-se a questão abaixo:

**2.2-** Obtive informações acerca das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores na educação básica e projeto político-pedagógico do curso, pré reforma curricular:

1.  Sim  
Não

2. Em parte

3.

- Caso opções sim ou em parte, responda itens mediante conhecimento na escala abaixo. Se negativo, prossiga para o **item 2.3**.

Alterou-se a sequência e redação das questões relacionadas a concepção de avaliação.

### 2.4- Concepção de avaliação.

2.4.1 Qual sua concepção de avaliação?
2.4.2 Quais teóricos estudou na formação inicial, no curso de licenciatura, subsidiaram sua concepção de avaliação?
2.4.4 Você considera que sua concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, contribuiu para relação teoria e prática?  1. ( ) Sim      2. ( ) Em parte      3. ( ) Não  Justifique:
2.4.5 A concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, colaborou na elaboração de instrumentos e estratégias?  1. ( ) Sim      2. ( ) Em parte      3. ( ) Não  Justifique:

**APÊNDICE 5 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE A LEGISLAÇÃO PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR DESCRITA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

LINGUAGENS E CÓDIGOS	LEGISLAÇÃO PRÉ REFORMA	LEGISLAÇÃO PÓS REFORMA
<p><b>Pedagogia</b></p>	<p>Algumas informações obtidas na apresentação do projeto político pedagógico de 2007:</p> <p>[...] O processo de implantação do Curso de Pedagogia teve início em 1979 quando, através do processo n. 2229/79, o Presidente do Conselho Diretor da Fundação Estadual Vale do Acaraú solicitou a abertura de um Curso de Pedagogia, ministrado pela Faculdade de Educação a ser criada e mantida pela Fundação.</p> <p>[...] O curso realizou três reformulações pré reforma (1990, 1991 e 1994). Estas reformulações estavam atreladas aos princípios de organização do currículo mínimo estipulado pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação. Este parecer fixava a formação de um profissional habilitado para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério, Nível Médio e de profissionais especialistas para atuarem junto à escola e ao sistema de ensino: administradores, supervisores, orientadores educacionais e inspetores de ensino.</p>	<p>Ano 2007 – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.</p> <p>[...] Em janeiro de 2001 o curso passou por sua quarta reformulação curricular, agora à luz da nova LDB n. 9394/96 e da proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia elaborada pela comissão de especialistas instituída pelo MEC em 1999. Este novo currículo tem a docência como base da formação do pedagogo e estrutura-se em forma de núcleos/habilitações. Como o curso de Pedagogia era o único que não tinha diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, muitas questões permaneceram indefinidas na formação profissional ofertada.</p> <p>[...] A discussão foi retomada mediante o debate que ocorreu nacionalmente acerca da formação do pedagogo culminando na aprovação da Resolução CNE/CP 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Inseridos nesse contexto iniciamos o quinto processo de reforma curricular com a preocupação de refletir sobre os pilares que definiriam essa nova proposta curricular.</p> <p>[...] Ancorado no fio condutor da tese defendida pelas propostas das diretrizes curriculares, nas contribuições oriundas dos fóruns de discussão do Fórum de</p>

		<p>Diretores de Faculdades/ Centro de Educação das Universidades Políticas Brasileiras (FORUMDIR) e ANFOPE e das decisões encaminhadas pelo próprio colegiado, o curso torna público o seu projeto político pedagógico, buscando atender as exigências legais pertinentes e o seu interesse de consolidar uma formação de profissional histórico-crítica, reflexiva e científica, pautada na articulação permanente entre ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p><b>Letras</b></p>	<p>Algumas informações obtidas na apresentação do projeto político pedagógico de 2005:</p> <p>[...] Desde a implantação do Curso de Letras na UVA, em 1961, a matriz curricular passou por duas importantes reformas. A última havia ocorrido em 1995. Já era sentida a necessidade de repensarmos o fazer pedagógico e o caráter formativo dos profissionais da área de Letras, na perspectiva de consolidarmos uma formação acadêmica e profissional mais adequada aos desafios atuais da pesquisa e do exercício do ensino de línguas e literaturas.</p>	<p>Ano 2005 – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura Plena.</p> <p>[...] Este projeto visa atender à adequação do curso aos preceitos da legislação educacional vigente, especialmente, às resoluções n. 1 e 2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação. Tais resoluções estabelecem, respectivamente um novo perfil para as licenciaturas e uma nova proposta de carga horária. Portanto, este projeto está organizado na perspectiva de darmos respostas às demandas de formação acadêmica e profissional qualificadas.</p> <p>[...] Este projeto constituiu-se de uma nova reforma curricular. Esta, desde 2002, foi objeto de grandes reflexões por todo o corpo docente. Neste projeto, expomos todo o compromisso do colegiado do Curso de Letras da UVA, visando, à construção de um ensino de qualidade, capaz de oferecer ao graduando uma sólida formação intelectual na área de Letras e um repertório de conhecimentos específicos sobre o ensino e a docência voltados às situações reais, de forma que os nossos estudantes adquiram um conjunto de saberes que lhes permitam uma atuação profissional qualificada, principalmente como professores no ensino fundamental e médio, além do ingresso em cursos de mestrado e doutorado, para</p>

		aqueles que se interessarem em desenvolver a pesquisa de forma mais aprofundada.
<b>Educação Física</b>	<p>Identificou-se somente ementas. Algumas informações obtidas na apresentação do projeto político pedagógico de 2005:</p> <p>[...] Foi autorizado o seu funcionamento pelo Decreto n. 9.3249/85, fundamentado no Parecer n. 1.372/85 do Conselho de Educação de Estado do Ceará com a finalidade de atender a uma demanda de professores com formação em Educação Física no Sistema Público de Ensino na Região, que tem o município de Sobral como centro.</p> <p>[...] A primeira proposta curricular fundamentou-se nas recomendações da Resolução n. 69 do Conselho Federal de Educação – C.F.E., que normatizava a criação de novos cursos de Educação Física naquele período.</p> <p>[...] Em 1988, o curso de educação física teve a sua primeira reformulação curricular.</p> <p>[...] Registre-se o “I Seminário sobre a Nova Estruturação do Ensino da Educação Física em Nível Superior”, tendo como parâmetro a Resolução n. 03/87 do Conselho Federal de Educação (MEC/CFE).</p>	<p>Ano 2005 – Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física.</p> <p>[...] A proposta de Organização Curricular do Curso de Educação Física – Licenciatura – da UVA, optando pela base PBL, elaborou uma estrutura que contempla as linhas do Projeto PBL e as Diretrizes para Formação de Professores do Ensino Básico (Resolução CNE/CP 2/2002).</p>

<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>LEGISLAÇÃO PRÉ REFORMA</b>	<b>LEGISLAÇÃO PÓS REFORMA</b>
<b>História</b>	<p>Algumas informações obtidas na apresentação do projeto político pedagógico de 2005:</p> <p>[...] Obteve autorização de funcionamento através do Parecer CNE 572/60 e pelo Decreto n. 49.878 de 11 de janeiro de 1961 (DOU de 17/01/61). Seu reconhecimento</p>	<p>Ano 2005 – Projeto Pedagógico de Formação Acadêmica e Profissional da Licenciatura Plena em História.</p> <p>[...] A última reformulação curricular vivenciada pelo Curso ocorreu em 2003, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UVA criou um</p>

	<p>enquanto Licenciatura Plena realizou-se através do Parecer CFE 324/71 (DOC. 126, p.185), Decreto 68.855 de 02 de julho de 1971 (DOU de 06/07/71).</p> <p>[...] Da sua abertura em 1996, o curso viveu três reformulações curriculares. Em 1996, se iniciaria um processo de mudanças profundas em sua política pedagógica e no seu modo de inserção nos debates historiográficos.</p>	<p>primeiro período comum a todos os cursos da universidade, denominada “Básico”. Além das alterações quanto à localização de algumas disciplinas, não ocorreu nenhuma mudança significativa em relação ao projeto de 1996.</p> <p>[...] De 1996 a 2005, o Curso de História da UVA recebeu e/ou qualificou dez professores com mestrado e doutorado (dentre os quais três realizando doutorado e duas professoras já com doutorado concluído), expressando investimento na formação de pesquisadores.</p> <p>[...] Foram observadas orientações constantes na política educacional enunciada na Constituição da República (Promulgada em 05 de outubro de 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História (Parecer CNE/CES 492/2001, de 03/04/2001; Parecer CNE/CES 583/2001, de 04/04/2001; Parecer CNE/CES 1363/2001, de 12/12/2001; Resolução CNE/CES 13/2002, de 13/03/2002; Resolução CNE/CP 01/2004, de 17/06/2004), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001; Parecer CNE/CP 21/2001 de 06/08/2001; Parecer CNE/CP 27/2001, de 02/10/2001; Parecer 28/2001, de 02/10/2001; Resolução CNE/CP 01/2002, de 18/02/2002; Resolução CNE/CP 02/2002, 19/02/2002.</p>
<p><b>Geografia</b></p>	<p>Identificou-se somente matriz curricular. Algumas informações obtidas na apresentação do projeto político pedagógico de 2005:</p>	<p>2005 – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.</p> <p>[...] O projeto proposto está pautado nas disposições legais</p>

	<p>[...] Criado no semestre segundo semestre de 1994, e as atividades letivas do curso foram iniciadas em 1995. O Curso foi reconhecido pelo Parecer n. 00812/99 da Câmara de Educação Superior e Profissional do Conselho de Educação do Estado do Ceará, publicado no Diário Oficial de 18 de janeiro de 2000. O reconhecimento do curso foi renovado pelo Parecer 0070/2005 em 23 de fevereiro de 2005.</p>	<p>contidas nas seguintes normas:  Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena; Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea C do parecer CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena; Parecer CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior; Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001 – Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social; Parecer CNE/CES n. 1.363, de 12 de dezembro de 2001 – Retifica o Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social; Resolução CNE/CES n. 14, de 13 de março de 2002 – Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.</p>
<p><b>Filosofia</b></p>	<p>[...] Resolução n. 46/98 – Cria o Curso de Graduação em Filosofia e Estabelece sua estrutura curricular (Bacharelado</p>	<p>[...] Resolução n. 86/2005 – CEPE – O Presidente do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade Estadual Vale do</p>

	e Licenciatura).	Acaraú (UVA), no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vista a deliberação adotada pelo CEPE em reunião do dia 16 de dezembro de 2005, considerando as novas propostas curriculares para os cursos de graduação do país, objetivando que as mesmas sejam aplicadas a partir de 2006, estabelecendo-se o rompimento necessário com as concepções curriculares anteriormente propostas e favorecendo a formação profissional desejada pela sociedade em constante processo de transformação.
<b>Ciências Sociais</b>	<p>Algumas informações obtidas no histórico do projeto político pedagógico de 2005:</p> <p>[...] O curso acabara por ser criado em 1997, abrindo vestibular em 1998. Foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do parecer 038/03.</p>	<p>Ano 2005 – Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.</p> <p>[...] O parecer CNE/CP 09/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, prevê esta possibilidade de integração entre a teoria pedagógica ministrada em sala de aula e a prática da pesquisa. Inclusive considera que a pesquisa é a realização desta integração.</p>

<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b>	<b>LEGISLAÇÃO PRÉ REFORMA</b>	<b>LEGISLAÇÃO PÓS REFORMA</b>
<b>Matemática</b>	<p>Ano 1999 - Projeto Reformulação do Curso Ciências – Matemática/ Proposta Licenciatura Plena em Matemática.</p> <p>[...] O curso de Ciências da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, com Licenciatura Curta em Ciências, foi iniciado em 1973 e aprovado pelo parecer nº 3534/77 do Conselho Federal de Educação.</p> <p>[...] O seu objetivo inicial era atender a carência de professores</p>	<p>Ano 2005 – Utilizou-se como referências bibliográficas, o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFRN; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UVA, 2003; site sobre a universidade pública e a reforma da previdência e o projeto político pedagógico do Curso de Matemática da UFPB.</p>

	<p>das disciplinas: Ciências e Matemática do 1º grau. Com o passar do tempo estas necessidades foram ampliadas, naturalmente com o aumento de escolas de 2º grau e conseqüentemente o curso de Ciências foi convertido em Licenciatura Plena com habilitação em Matemática conforme parecer do Conselho Estadual de Educação nº 337/87 de 4 de março de 1987 e aprovado pela portaria nº 497 de 21 de setembro do mesmo ano, Diário Oficial de 05 de outubro de 1987 nº 16.306.</p> <p>[...] A plenificação do curso com Habilitação em Matemática, se por um lado foi necessária para resolver a carência dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia na Região, por outro lado, até os dias atuais, não têm conseguido formar um profissional necessariamente capacitado nessas disciplinas, e por conseguinte o ensino de Matemática na UVA tem se mantido muito fraco, e o baixo rendimento dos alunos se reflete diretamente nos cursos que utilizam a matemática como ferramenta. Além disso, com a criação dos cursos de Física, Química e Biologia para formar professores destas Ciências no 2º grau, há uma necessidade urgente de reformulação do curso de Ciências, principalmente porque os formandos deste curso continuam gozando das prerrogativas de ensinar as disciplinas para os quais eles não tiveram a preparação específica que tem os licenciados dos cursos citados.</p> <p>[...] Diante de tal situação, o caminho mais lógico é o funcionamento de um curso de Licenciatura Plena em Matemática, o qual completaria o grupo dos quatro cursos de Ciências Exatas e a desativação gradativa do curso de Ciências</p>	
--	---	--

	ou em última instância a transformação deste em Licenciatura Plena em Ciências com maior ênfase pedagógica, para a formação de professores dedicados ao Ensino Fundamental.	
<b>Física</b>	<p>Projeto Político Pedagógico de 1996.</p> <p>[...] A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), reconhecida pelo parecer n. 318/94 CEC de 08/03/94 e pela Portaria n. 821/94 MEC publicada no D.O.U. de 01/06/94, está vinculada a Secretaria de Ciências e Tecnologia.</p> <p>Informações obtidas no projeto político pedagógico de 2003.</p> <p>[...] O Curso de Graduação em Física da UVA, nas suas modalidades licenciatura e bacharelado, foi instalado e iniciou suas atividades em março de 1997, para sanar a carência de profissionais qualificados nesta área de atuação.</p>	<p>Não possui identificação do ano. Na matriz curricular consta 2003. Curso de Graduação em Física – Projeto de Reconhecimento.</p> <p>[...] A proposta curricular do Curso de Física da UVA, nas suas modalidades licenciatura e bacharelado, está baseada nas Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física, aprovadas através do parecer número 1304/2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação/ Câmara de Educação Superior, aprovado em 06 de dezembro de 2001, e, publicado em Diário Oficial da União em 07 de dezembro de 2001.</p>
<b>Química</b>	Inexistente.	Inexistente.
<b>Biologia</b>	<p>Inexistente. Algumas informações obtidas no Projeto Político Pedagógico 2006:</p> <p>[...] A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) já conta com o Curso de Biologia modalidade Licenciatura desde 1996.</p>	<p>Ano 2006 – Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Biologia – Bacharelado.</p> <p>[...] Este projeto Pedagógico leva em consideração as necessidades profissionais do Bacharelado em Biologia, enquanto professores e pesquisadores voltados para a realidade regional. O projeto também se baseia nas referências filosófico-político-econômico-cultural-científicas propostas nos seguintes documentos: - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996; - Parecer CNE/CES 1.301/2001, 07 de dezembro de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas; - Parecer</p>

		CNE/CEB n. 329/2004, em 11 de novembro de 2004 – Duração e a carga horária mínima para os cursos de Bacharelado, presencial; - Resolução CNE/CES n. 7, de 11 de março de 2002 – Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.
--	--	--

**APÊNCICE 6 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE O PERFIL PRÉ E PÓS REFORMA DESCRITO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

LINGUAGENS E CÓDIGOS	PERFIL PRÉ REFORMA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PERFIL PÓS REFORMA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
<b>Pedagogia</b>	Inexistente.	<p>[...]- Exerça a docência, a gestão e a pesquisa na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nos Espaços Não Escolares;</p> <p>- Articule pesquisa, ensino e extensão na produção do conhecimento pedagógico;</p> <p>-Trabalhe os campos teórico e investigativo como eixo articulados na produção do conhecimento sobre os diversos espaços educativos;</p> <p>- Compreenda a importância dos fundamentos teórico-metodológicos da educação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p><b>-Avalie permanentemente os processos educativos, incorporando a concepção de formação contínua, a unidade da ação docente e a relação docente-discente;</b></p> <p>- Apreenda a dinâmica cultural das diferentes realidades educativas;</p> <p>- Geste os processos educativos escolares e não escolares numa perspectiva democrática, participativa e transformativa;</p> <p>- Estabeleça o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.</p>
<b>Letras</b>	Inexistente.	[...] Ainda não temos um levantamento preciso que nos permita expor de forma exata o perfil dos profissionais egressos do Curso de Letras. Sabemos

		<p>que atuam no mercado de trabalho de Sobral e de toda região Norte do Ceará. Observamos um constante ingresso, principalmente através da aprovação em concursos públicos, nos sistemas municipal e estadual de ensino, em escolas particulares, em centros de línguas e até na universidade. Também atuam em áreas diversas. Alguns atuam no campo da comunicação e linguagem, em atividades ligadas à direção, redação e apresentação nas emissoras das rádios locais, outros atuam na imprensa escrita. Além disso, há os que atuam na área do secretariado (escolas, escritórios, consultórios, entre outros).</p> <p>Neste sentido, estamos nos organizando para empreender a constituição exata do perfil dos egressos do Curso de Letras da UVA.</p> <p>Atendendo aos princípios da educação continuada, a universidade vem oferecendo um programa de cursos em nível <i>latu sensu</i> nas áreas de formação. Na área de Letras, a maioria da demanda destes cursos de especialização pertence ao quadro de egressos de nosso curso. A proposta de formação continuada atende às necessidades oriundas destes profissionais.</p>
<p><b>Educação Física</b></p>	<p>Inexistente. Identificou-se somente ementas.</p>	<p>[...]- Um professor capaz de estabelecer leituras críticas do contexto social complexo e contraditório, no qual está inserido, a partir da identificação, compreensão, interpretação e explicação das correlações de forças atuantes na sociedade;</p> <p>- Um professor capaz de perceber relações entre o conhecimento da Educação Física e o conhecimento de outras áreas;</p> <p>- Um professor comprometido com projetos coletivos que</p>

		<p>apontem para a transformação de nossa realidade, objetivando a resolução das grandes demandas sociais hodiernas;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Um professor com competência para planejar, executar e avaliar projetos em Educação Física, inter-relacionando-os com outras áreas;</li><li>- Um professor que trabalhe a pesquisa, enquanto instrumento instigador da curiosidade, objetivando conhecer o até então desconhecido;</li><li>- Um professor consciente de seu papel na sociedade e na escola enquanto educador, assumindo com dignidade o seu trabalho;</li><li>- Um professor comprometido com o sucesso da aprendizagem do aluno e reconhecedor da bagagem cultural do aluno como marco inicial de sua prática docente;</li><li>- Um professor participativo na construção e na realização coletivas no dia a dia da escola;</li><li>- Um professor atento às mudanças no campo de trabalho, refletindo criticamente sobre elas;</li><li>- Um professor capaz de coordenar momentos de aprendizagem fundamentados no processo de desenvolvimento do ser humano, levando em consideração saberes das ciências sociais, das ciências biológicas e das ciências da educação;</li><li>- Um professor com competência para propor atividades que evidenciem a pluralidade de sentidos e significados inerentes aos grandes temas da cultura corporal, os saberes específicos da Educação Física.</li></ul>
--	--	---

CIÊNCIAS HUMANAS	PERFIL PRÉ REFORMA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PERFIL PÓS REFORMA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
<b>História</b>	Inexistente.	<p>[...]- dominar a construção de saberes coadunados aos trabalhos com as fontes primárias e secundárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver procedimentos de leitura, análise e interpretação de materiais de ensino e de pesquisa;</li> <li>- conhecer os processos de investigação e dominar as diferentes concepções teóricas e metodológicas que norteiam as análises historiográficas;</li> <li>- identificar as diferentes experiências históricas e os seus sujeitos, para discutir as articulações entre tempos históricos, espaços sociais e culturas;</li> <li>- realizar o diálogo entre a História e outras áreas do saber, identificando as diferentes especificidades e incorporando novas contribuições;</li> <li>- dominar o conhecimento pedagógico, incorporando experiências de crianças, jovens e adultos em diferentes culturas e experiências;</li> <li>- compreender a articulação entre sociedade e escola como fundamental no processo de construção, difusão e transformação de experiências e saberes;</li> <li>- difundir e criar oportunidades, a materiais de pesquisa e à produção desenvolvida no âmbito da universidade e da escola.</li> </ul>
<b>Geografia</b>	Inexistente.	<p>O projeto do Curso de Licenciatura em Geografia da UVA foi gestado num contexto integrado de reflexões e proposições desenvolvidas a partir da associação crítica e criativa de aspectos legais,</p>

		<p>acadêmicos e de demandas sociais locais/regionais.</p> <p>Dentre os questionamentos norteadores dessa conjunção de ideias, esteve sempre presente a pergunta-chave: que Geografia pensamos e queremos? Ou seja, que perfil profissional pode ao mesmo tempo representar as expectativas teórico-metodológicas e técnicas defendidas/vivenciadas pelo corpo docente do curso em seu âmbito acadêmico e as expectativas sociais em que se insere o formando?</p> <p>Na tentativa de dar essa resposta emergiu a meta conclusiva de que a vivência curricular proposta forme professores capazes de <b>compreender os processos de produção e reprodução do espaço geográfico em suas dimensões local/regional/global, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia Contemporânea; assim, como dominar e aprimorar as abordagens técnico-científicas e didático-pedagógicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico, visando à construção e reconstrução do saber nos níveis fundamental e médio.</b></p>
<p><b>Filosofia</b></p>	<p>Inexistente.</p>	<p>Inexiste o projeto na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).</p>
<p><b>Ciências Sociais</b></p>	<p>Inexistente.</p>	<p>Ano 2005 – Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.</p> <p>[...] <b>Competências Referenciais:</b></p> <p>- Possuir a capacidade de mediação teórico-prática, não somente no sentido tradicional “repassa” de conteúdos, mas de uma forma nova de administrar e trabalhar conteúdos em sala de aula de modo a possibilitar sua</p>

		<p>instrumentalidade positiva, no que concerne ao aprimoramento da consciência crítica e emancipatória do educando;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender a educação e mais especificamente, a escola e a sala de aula nas suas mais diversas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, ao contrário de uma “ilha” imune ou meramente receptiva quanto aos valores e ideias da sociedade, o que implica a capacidade de analisar o processo educacional e o papel social da escola, considerando tais determinações;</li><li>- Capacidade de gerenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, orientado pelos princípios do aprender a aprender;</li><li>- Possuir o domínio metodológico necessário à prática da investigação científica, não para que torne a pesquisa sua vocação profissional, mas para perceber o próprio processo educacional (a aprendizagem) como objeto de investigação científica, ao mesmo tempo ela mesma uma forma de pesquisa;</li><li>- Se engajar em prol dos valores democráticos e de cidadania o que inclui a tolerância às diversidades culturais existentes na sociedade e na escola.</li></ul> <p><b>Competências Específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Possuir o domínio básico dos conteúdos teóricos e metodológicos das ciências sociais (Sociologia, Ciência Política e Antropologia), de forma crítica e interdisciplinar, ou seja, percebíveis como construções sociais que, longe de servirem de camisa de força ao enquadramento ou o esgotamento da realidade, sirvam de instrumentos positivos para, a partir deles, se produzirem novos conteúdos, mais atualizados que dêem conta</li></ul>
--	--	--

		<p>da realidade social, política, econômica e cultural multifacetada;</p> <p>- Pensar uma realidade humana e social a partir dos referenciais das ciências sociais, de forma interdisciplinar e com a perspectiva de totalidade, dentro da qual a própria realidade educacional, de forma a desenvolver uma coerência entre sua área específica, sua vida e seu trabalho;</p> <p>- Possuir conhecimento e domínio das técnicas de investigação das ciências sociais, aplicando-os sobretudo no processo de ensino-aprendizagem, bem como no aprofundamento do conhecimento da escola e da realidade educacional.</p>
--	--	--

<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b>	<b>PERFIL PRÉ REFORMA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b>	<b>PERFIL PÓS REFORMA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b>
<b>Matemática</b>	<p>Não consta o perfil especificado em um item, mas aborda na justificativa, como segue:</p> <p>[...] O seu objetivo inicial era atender a carência de professores das disciplinas: Ciências e Matemática do 1º grau. Com o passar do tempo estas necessidades foram ampliadas, naturalmente com o aumento de escolas de 2º grau e conseqüentemente o curso de Ciências foi convertido em Licenciatura Plena com habilitação em Matemática conforme parecer do Conselho Estadual de Educação nº 337/87 de 4 de março de 1987 e aprovado pela portaria nº 497 de 21 de setembro do mesmo ano, Diário Oficial de 05 de outubro de 1987 nº 16.306.</p> <p>A plenificação do curso com Habilitação em Matemática, se</p>	<p>Não consta o item perfil especificado em um item, mas aborda um subitem com título “ O campo profissional - perspectivas, como segue:</p> <p>[...] O curso de Licenciatura em Matemática deve despertar em seus alunos o direito a um horizonte social avantajado. Denunciar a atual estagnação social em que sucessos governos vêm nos jogando e as conseqüências desta destruição social para com as gerações futuras quando não já, imediatamente, para os presentes, e o risco que disto decorre da nossa integridade como nação soberana.</p> <p>[...] Uma das principais dificuldades que encontramos no estudante para se dedicar aos estudos se encontra no restrito</p>

	<p>por um lado foi necessária para resolver a carência dos professores de Matemática, Física, Química e Biologia na Região, por outro lado, até os dias atuais, não têm conseguido formar um profissional necessariamente capacitado nessas disciplinas, e por conseguinte o ensino de Matemática na UVA tem se mantido muito fraco, e o baixo rendimento dos alunos se reflete diretamente nos cursos que utilizam a matemática como ferramenta. Além disso, com a criação dos cursos de Física, Química e Biologia para formar professores destas Ciências no 2º grau, há uma necessidade urgente de reformulação do curso de Ciências, principalmente porque os formandos deste curso continuam gozando das prerrogativas de ensinar as disciplinas para os quais eles não tiveram a preparação específica que tem os licenciados dos cursos citados.</p>	<p>horizonte salarial em que a profissão de professor se encontra confinada. Para obter o mesmo salário pago a um professor, existem diversas outras opções que não exigem muito esforço intelectual, como passar num concurso para ser funcionário de banco ou de alguma burocracia governamental em que o nível intelectual pouco ultrapassa aquele oferecido no Ensino Médio, para não citar a corrida indecente para algum cargo político em que o salário, então, é multiplicado por fator enorme, sem nenhuma correspondência com o esforço intelectual ou sequer algum trabalho sério.</p> <p>Mas estamos convencidos, como profissionais e educadores, de que o nosso país não irá muito longe com esta política suicida e assim possamos repassar aos nossos estudantes com <b>otimismo</b> que ainda nos resta de que um dia venhamos a ter uma sociedade organizada e justa, na qual o trabalho de professor seja digno, como já foi no passado.</p>
<p><b>Física</b></p>	<p>[...] - dominar com competência técnica e científica os conhecimentos inerentes física;</p> <p>- usar de criatividade e postura crítica na investigação e na produção de novos conhecimentos sobre o campo que circunscreve a sua prática;</p> <p>- ajustar-se facilmente a novas situações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos de modo a participar da vida comunitária no âmbito regional, como agentes de ações transformadoras;</p> <p>- compreender as implicações sociais do desenvolvimento da física e sua importância nos processos de mudanças sociais;</p> <p>- prosseguir estudos a nível de pós-graduação em física e/ou áreas afins em qualquer</p>	<p>[...] - exercer o magistério do ensino fundamental e médio, e atividades de direção, supervisão, coordenação e orientação;</p> <p>- utilizar abordagens didático-pedagógicas adequadas ao ensino de física nos níveis fundamental e médio, selecionando e ou sequenciando conteúdos a serem ministrados, e, atividades a serem desenvolvidas nesta aprendizagem;</p> <p>- maximizar os recursos disponíveis a sua prática profissional, respeitando a individualidade do educando e favorecendo sua participação direta no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>- elaborar projetos adequados ao ensino de física, e que integrem os conhecimentos científicos no</p>

	<p>universidade do país ou exterior.</p> <p>O Licenciado em Física deve ainda ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar abordagens didático-pedagógica adequadas ao ensino de Física, de 2º e 3º graus;</li> <li>- maximizar os recursos disponíveis a sua prática profissional, respeitando a individualidade do educando e favorecendo sua participação direta no processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul> <p>O Bacharel em Física deve ainda ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desempenhar funções e atividades que exijam competência científica e/ou técnica no domínio e aplicação dos fenômenos físicos.</li> </ul>	<p>contexto sócio-econômico-cultural, incentivando e aproveitando a capacidade criativa do educando;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender as implicações do ensino de física e sua importância nos processos de conscientização da sociedade.</li> </ul> <p>O bacharel em Física deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desempenhar funções e atividades que exijam competência científica e/ou tecnológicas no domínio e aplicação dos fenômenos físicos;</li> <li>- atuar com competência e criatividade nas áreas de ensino e/ou pesquisa científica junto a universidades, indústrias, institutos médico-hospitalares e outros centros de pesquisa;</li> <li>- desenvolver atividades de assessoria, consultoria ou supervisão em diversas áreas de física;</li> <li>- contribuir para o surgimento de pesquisa científica nas áreas de estudo da natureza dentro do domínio da Física e usar o conhecimento adquirido para o desenvolvimento de novas tecnologias, assim como na resolução de problemas em tecnologias já existentes.</li> </ul>
<b>Química</b>	Inexistente.	Inexistente.
<b>Biologia</b>	Inexistente.	<p>[...] - O Bacharel em Ciências Biológicas assegura conhecimentos sobre todas as formas e manifestações da vida, preservação e qualidade do ambiente, bem como o compromisso com o ensino e orientação de ações voltadas para a conservação da natureza. Do compromisso com o ensino ele deverá perseguir a formação de mentes críticas que possibilitem mudanças qualitativas para um melhor desenvolvimento sócio-econômico e cultural.</p>

		<p>Detentor da fundamentação teórica que envolve a diversidade dos seres vivos em diferentes níveis, o conhecimento biológico não se dissocia dos sociais, políticos, econômicos e culturais, tornando-se um agente transformador da realidade presente, como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos.</p> <p>Além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas (Biologia Celular, Biologia Molecular e Evolução, Diversidade Biológica, Ecologia, Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra e Fundamentos Filosóficos e Sociais), o profissional detém ainda conhecimentos das áreas de química, física e saúde, uma visão geral da educação e instrumentação para atender o ensino fundamental e médio, além do comprometimento com a pesquisa básica e aplicada.</p> <p>Dessa forma, o Bacharel encontra-se apto a atuar na formação de recursos humanos, pautado em critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e referências éticas.</p>
--	--	---

**APÊNCICE 7 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS EMENTAS DE  
DISCIPLINAS QUE ABORDEM A AVALIAÇÃO DO ENSINO-  
APRENDIZAGEM PRÉ E PÓS REFORMA DESCRITAS NO PROJETO  
POLÍTICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

LINGUAGENS E CÓDIGOS	EMENTAS DAS DISCIPLINAS REFORMA	DAS DISCIPLINAS PRÉ REFORMA	DAS DISCIPLINAS PÓS REFORMA
Pedagogia	Inexistente.		<p><b>4 Semestre – Eixo : Pesquisa e Gestão do Conhecimento Educacional</b></p> <p><b>- Avaliação Educacional – 60 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Estudo da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções de avaliação e suas manifestações na prática. Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem. Avaliação institucional. Instrumentos da avaliação.</p> <p><b>- Produção e Análise de Dados Estatísticos Educacionais – 30h (mini- curso concentrado)</b></p> <p><b>Ementa:</b> Elaboração e análise de diagnósticos estatísticos educacionais através de estudos de seus principais indicadores. Construção e interpretação de gráficos e tabelas.</p>
Letras	Inexistente.		<p><b>HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS</b></p> <p><b>4 Semestre</b></p> <p><b>- Currículo, Saberes e Ação Docente: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Teoria e organização curricular; saberes e profissionalidade; planejamento e projetos de ensino.</p>

		<p><b>5 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Curricular Supervisionado I: 60 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Planejamento, execução, avaliação de resultados e elaboração de relatórios das atividades de estágio curricular supervisionado (ECS), em Língua Portuguesa e Literatura em turmas de 5 a 8 séries do ensino fundamental de escola pública e particular. Estágio com atividades centradas na observação, reconhecimento e reflexão da realidade da escola e da sala de aula, especialmente do processo de ensino e aprendizagem da língua materna e de literatura.</p> <p><b>6 Semestre</b></p> <p><b>- Gestão dos Processos e Modalidades Educativas: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Fundamentos políticos e estruturais do ensino fundamental e médio; Gestão escolar e dos processos educativos; Educação Especial; educação de Jovens e Adultos, educação popular.</p> <p><b>- Estágio Curricular Supervisionado II: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Planejamento, execução, avaliação de resultados e elaboração de relatórios das atividades de estágio curricular supervisionado (ECS), em Língua Portuguesa e Literatura em turmas de 5 a 8 séries do ensino fundamental de escola pública e particular. Estágio com atividades centradas na observação, reconhecimento e reflexão da realidade da escola e da sala de aula e de prática de ensino (regência de aulas), execução de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.</p> <p><b>7 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Curricular</b></p>
--	--	---

		<p><b>Supervisionado III: 90 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Planejamento, execução, avaliação de resultados e elaboração de relatórios das atividades de estágio curricular supervisionado (ECS), em Língua Portuguesa e Literatura em turmas de 5 a 8 séries do ensino fundamental de escola pública e particular. Estágio com atividades centradas na prática de ensino (regência de aulas), execução de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.</p> <p><b>8 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado IV: 210 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Planejamento, execução, avaliação de resultados e elaboração de atividades de estágio curricular supervisionado (ECS), em Língua Portuguesa e Literatura nas três séries do ensino médio de escola pública e particular. Estágio com atividades de observação e de prática de ensino (regência de aulas): observação, reconhecimento e reflexão da realidade da escola e da sala de aula, especialmente do processo de ensino e aprendizagem da língua materna e de literatura; execução de projeto de ensino língua portuguesa e de literatura.</p> <p><b>HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS</b></p> <p><b>4 Semestre</b></p> <p><b>- Currículo, Saberes e Ação Docente: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Teoria e organização curricular; saberes e profissionalidade; planejamento e projetos de ensino.</p> <p><b>6 Semestre</b></p> <p><b>- Gestão dos Processos e</b></p>
--	--	---

		<p><b>Modalidades Educativas: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Fundamentos políticos e estruturais do ensino fundamental e médio; Gestão escolar e dos processos educativos; Educação Especial; educação de Jovens e Adultos, educação popular.</p> <p><b>Estágio Curricular Supervisionado I: 90 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação através de estágio de observação diagnóstica dos conteúdos estudados na “ Prática de Ensino, Metodologia e projeto de Ensino de Língua Inglesa” com aplicação do projeto a ser desenvolvido, com o objetivo de conhecer a realidade local. No final da disciplina, o aluno deverá apresentar um relatório sobre o trabalho desenvolvido.</p> <p><b>7 Semestre</b></p> <p>- <b>Estágio Curricular Supervisionado II: 105 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação através de estágio de regência, planejado por meio de projeto destinado a treinar estratégias de ensino didático-pedagógicas especiais do inglês dirigido ao Ensino Fundamental (séries terminais). No final da disciplina, o aluno deverá apresentar um relatório sobre o trabalho desenvolvido.</p> <p><b>9 Semestre</b></p> <p>- <b>Estágio Curricular Supervisionado III: 135 h/a</b></p> <p>- <b>Ementa:</b> Aplicação através de estágio de regência, planejado por meio de projeto destinado a treinar estratégias de ensino didático-pedagógicas especiais do inglês dirigido ao Ensino Médio da Educação Básica. Ao término da disciplina, o aluno deverá apresentar um relatório sobre o trabalho desenvolvido.</p>
--	--	--

		<p><b>9 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Curricular Supervisionado IV:</b></p> <p><b>Ementa:</b> Aplicação através de estágio de regência planejado e executado por meio de projeto destinado a treinar as estratégias de ensino e práticas didático-pedagógicas específicas do inglês dirigidos a cursos livres de inglês (ELT) em escolas e institutos de ensino de línguas. Ao término da disciplina, o aluno terá que apresentar um relatório formalizando o desenvolvimento do estágio.</p>
<p><b>Educação Física</b></p>	<p><b>1999</b></p> <p><b>- Educação Física Escolar: 90 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Vivência prática reflexiva da Educação Física enquanto componente curricular, presente no processo de formação do educando, destacando diferentes proposições elaboradas historicamente, a partir de uma análise histórico crítica de seus pressupostos.</p> <p><b>- Didática da Educação Física: 90 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Educação Física enquanto prática pedagógica inserida no contexto social e educacional formal e não formal. Prática-reflexiva do ensino e aprendizagem da Educação Física, destacando o compromisso político e técnico dos atores envolvidos na ação educativa, a partir do referencial crítico de sociedade, homem e educação.</p>	<p><b>4 Semestre</b></p> <p><b>- Organização do Trabalho Pedagógico: 45 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Estudo sobre a prática pedagógica do educador, tomando como elementos norteadores dessa prática o compromisso político e a competência técnica. Estudo sobre procedimentos didáticos como ferramentas do cotidiano do educador na perspectiva de uma educação física que apontem para a construção de uma ação docente que vá ao encontro de uma formação de qualidade social, identificada com um projeto de sociedade justa e livre.</p> <p><b>5 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado I: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Aproximação e reflexão da prática pedagógica em Educação Física através de observações e análises de suas diferentes realidades relacionadas ao ensino formal.</p> <p><b>- Estágio Supervisionado II: 135 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Análise e avaliação da práxis da Educação Física</p>

		<p>envolvendo além da observação, a participação supervisionada, nas diferentes realidades relacionadas ao ensino formal.</p> <p><b>7 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado III: 150 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Reflexão sobre a prática docente na busca de construir um eixo articulador do conhecimento na formação do professor.</p>
--	--	---

CIÊNCIAS HUMANAS	EMENTAS DAS DISCIPLINAS REFORMA	DAS PRÉ	EMENTAS DAS DISCIPLINAS REFORMA	DAS PÓS
<b>História</b>	Inexistente.		<p><b>7 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado III: Prática Docente em História I – 105 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Teoria e organização curricular. Abordagens teóricas do currículo. Princípios e organizações curriculares contemporâneas. Experiências curriculares. Profissão, saberes e ação docente. Políticas contemporâneas de formação docente. Planejamento e avaliação da aprendizagem. Análise e práticas dos princípios epistemológicos que norteiam o processo ensino-aprendizagem em História e realização de diagnósticos, observação da disciplina através de estágios supervisionados em escolas.</p> <p><b>8 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado V: Prática Docente em História II – 195 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Fundamentos legais e estruturais da educação brasileira. Sistema de ensino escolar. Estrutura administrativa e pedagógica da educação básica. Vivência e experimentação dos princípios epistemológicos que norteiam o</p>	

		<p>processo ensino-aprendizagem em História através da realização de diagnóstico descritivo da escola, da comunidade escolar e da sala de aula. Observação, execução, avaliação e regência de sala de aula para pontos de análise, em realidade concreta, dos limites e possibilidades da prática docente.</p>
<b>Geografia</b>	<p>Identificou-se somente matriz curricular de 2003, organizada no sistema 3 + 1, Bacharelado e Licenciatura.</p> <p>- Observou-se no tronco comum nas disciplinas das licenciaturas: <b>Estrutura e Funcionamento de 1 e 2 graus; Psicologia da Educação; Didática Geral; Metodologia do Ensino de Geografia e Prática de Ensino.</b></p>	<p>- Projeto de Formação Pedagógica Geral dos Cursos de Licenciatura da UVA – 2005.</p> <p>- <b>Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente: 120 h/a</b></p> <p>Ementa: Teoria e organização curricular: Abordagens teóricas do currículo: teoria crítica e pós-crítica. Princípios e organizações curriculares contemporâneas: disciplinar, transversal e interdisciplinar. Experiências curriculares: Ensino por Ciclos, Temas Transversais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Complexos Temáticos etc; Planejamento e Projetos de Ensino: Planejamento e avaliação da aprendizagem. Planejamento de ensino na área específica. Pedagogia de projetos e suas relações interdisciplinares.</p>
<b>Filosofia</b>	<p>Identificou-se somente programas de disciplinas específicas.</p>	<p>Identificou-se somente matriz curricular de 2005 e 2009, do Bacharelado. Ou seja, também não há disciplina pedagógica, somente específicas.</p> <p>- <b>Gestão dos Processos e Modalidades Educativas: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Fundamentos políticos e estruturais do ensino fundamental e médio; Gestão escolar e dos processos educativos; Educação Especial; educação de Jovens e Adultos, educação popular.</p>
<b>Ciências Sociais</b>	<p>Inexistente.</p>	<p>- <b>Núcleo de Disciplinas Complementares (NDC) – 2003.</b></p>

		<p><b>4 Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente: 120 h/a;</b></li> <li>- <b>Prática de Ensino II: área específica: 120 h/a</b></li> <li>- <b>Estágio I: 60h/a;</b></li> </ul> <p><b>6 Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Prática de Ensino III: Gestão dos Processos e Modalidades Educativas: 120 h/a</b></li> <li>- <b>Estágio II: 60 h/a</b></li> </ul> <p><b>7 Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Prática de Ensino IV: área específica: 120 h/a</b></li> <li>- <b>Estágio III: 120 h/a</b></li> </ul> <p><b>8 Semestre</b></p> <p><b>Estágio IV: 240 h/a</b></p> <p>- Não identificou-se as ementas das disciplinas acima, descritas na matriz curricular do curricular do curso. Porém, encontrou-se somente a ementa da disciplina de didática, com foco na avaliação, como a seguir: concepções básicas para o entendimento da didática: concepções de homem, de sociedade, de educador e de escola; as teorias pedagógicas, a prática social e pedagógica do educador, organização, mediação e avaliação do ensino.</p>
--	--	--

<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b>	<b>EMENTAS DAS DISCIPLINAS REFORMA</b>	<b>DAS PRÉ</b>	<b>EMENTAS DAS DISCIPLINAS REFORMA</b>	<b>DAS PÓS</b>
<b>Matemática</b>	<p><b>2 Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Psicologia da Aprendizagem: 60 h/a</b></li> </ul> <p><b>Ementa:</b> O que é psicologia da aprendizagem, comportamento, aprendizagem, motivação, inteligência, teorias da</p>		<p><b>5 Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I – 240 h/a</b></li> </ul> <p>Ementa: Sob orientação de um dos professores do Curso de Matemática, aqui denominado coordenador de estágios, os</p>	

	<p>aprendizagem, fatores que interferem na aprendizagem, qualidades do bom professor e da boa escola, <b>o sistema de avaliação de conhecimentos.</b></p> <p><b>3 Semestre</b></p> <p><b>- Didática Geral: 60 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Fins do processo educativo, a escola como instituição – seus objetivos, educação, ensino e aprendizagem, a comunicação oral no processo didático, a comunicação audiovisual, o programa de avaliação no processo didático, a criatividade, educação especial.</p>	<p>alunos farão exposições dos tópicos da quinta e da sexta séries do Ensino Fundamental tendo como objetivo nestas exposições: a) Domínio expositivo do conteúdo; b) Análise crítica dos textos didáticos; c) Redação de textos didáticos para o Ensino Fundamental.</p> <p><b>5 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado e Prática de Ensino II – 240 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Sob orientação de um dos professores do Curso de Matemática, aqui denominado coordenador de estágios, os alunos farão exposições dos tópicos da quinta e da sexta séries do Ensino Fundamental tendo como objetivo nestas exposições: a) Domínio expositivo do conteúdo; b) Análise crítica dos textos didáticos; c) Redação de textos didáticos para o Ensino Fundamental.</p> <p><b>6 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado e Prática de Ensino III: 300 h/a</b></p> <p>Sob orientação de um dos professores do Curso de Matemática, aqui denominado coordenador de estágios, os alunos farão exposições dos tópicos da quinta e da sexta séries do Ensino Fundamental tendo como objetivo nestas exposições: a) Domínio expositivo do conteúdo; b) Análise crítica dos textos didáticos; c) Redação de textos didáticos para o Ensino Médio.</p> <p><b>8 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado e Prática de Ensino IV: 420 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Sob a supervisão de um dos professores do Curso de Licenciatura em Matemática, aqui denominado coordenador de estágios, os alunos estagiarão</p>
--	---	---

		em escolas de Ensino Médio ou Ensino Fundamental. O Curso de Matemática tem um Projeto Mirim de Matemática em que aulas são ministradas aos alunos do Ensino Fundamental e Médio onde os alunos poderão desenvolver a prática docente sob a orientação científica e pedagógica do coordenador de estágios.
<b>Física</b>	<p><b>4 Semestre: Psicologia da Educação I: 60h/a;</b></p> <p><b>- 5 Semestre: Psicologia da Educação II: 60 h/a;</b></p> <p><b>- 6 Semestre: Didática I: 60 h/a;</b></p> <p>-Não especifica o semestre da Disciplina Complementar Optativa <b>Avaliação da Aprendizagem: 60 h/a;</b></p> <p><b>- 7 Semestre: Estágio de Ensino de Física I: 90 h/a;</b></p> <p><b>- 8 Semestre: Estágio de Ensino de Física II: 90 h/a</b></p>	<p>4 Semestre</p> <p>- Prática de Ensino I: Currículo, Saberes e Ação Docente: 120 h/a</p> <p>Ementa: Educação, Pedagogia e Didática: pressupostos básicos; enfoques teóricos do processo ensino-aprendizagem; a formação e a prática pedagógica do professor; compreensão da importância da didática no âmbito de uma prática educativa escolar voltada para a democracia; estudo das diversas teorias pedagógicas existentes ao longo da História da Educação Brasileira, aprofundando a análise sobre a tendência pedagógica crítico-dialética e sua aplicabilidade às realidades contextuais do cotidiano dos alunos da disciplina, buscando uma melhoria do processo de ensinar e aprender.</p> <p><b>6 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado I: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Observação e reflexão sobre a prática de ensino de Física no nível médio. Observação da estrutura física e política de educação da escola. Elaboração e aplicação de projeto de ensino em física. Apresentação de um relatório da prática de ensino. Integração da formação profissional formal e vida profissional, articulando teoria e prática em processos de investigação das condições de execução do processo ensino-aprendizagem de Física na escola básica (ensino fundamental, séries terminais e</p>

		<p>ensino médio), compreendendo: reconhecimento da função da escola básica e do ensino da Física na realidade brasileira e regional; diagnóstico da realidade escolar; conhecimento da dinâmica curricular da escola em seus processos culturais, ideológicos e políticos; conhecimento do projeto pedagógico da escola em suas fases variadas de desenvolvimento e compreensão da estrutura e funcionamento da escola; observação, programação, execução e avaliação de procedimentos de ensino/aprendizagem de Física em consonância com as diretrizes do sistema de ensino; elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa visando análise de experiências e/ou aspectos didáticos, sociais, políticos e culturais da prática do ensino/aprendizagem de Física.</p> <p><b>- Prática de Ensino III – Gestão de Processos e Modalidades Educativas: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Informações teóricas sobre produção de material didático em Física. Vivência na Escola/Campo: observação do trabalho dos professores de Física, observação dos materiais existentes na escola, levantamento de necessidades de materiais didáticos e produção de pequenos materiais de caráter prático, de comum acordo com os professores das disciplinas.</p> <p><b>7 Semestre</b></p> <p><b>- Prática de Ensino IV: Pesquisa e Produção de Material Didático: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Informações teóricas sobre produção de material didático em Física. Vivência na Escola/Campo: observação do trabalho dos professores de Física, observação dos materiais existentes na escola, levantamento de necessidades de materiais didáticos e produção</p>
--	--	--

		<p>de pequenos materiais de caráter prático, de comum acordo com os professores das disciplinas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Igual a ementa da disciplina acima</b></li></ul> <p><b>7 Semestre</b></p> <p><b>- Estágio Supervisionado II: 120 h/a</b></p> <p><b>Ementa:</b> Observação e reflexão sobre a prática de ensino de Física no nível médio. Observação da estrutura física e política de educação da escola. Elaboração e aplicação de projeto de ensino em física. Apresentação de um relatório da prática de ensino. Integração da formação profissional formal e vida profissional, articulando teoria e prática em processos de investigação das condições de execução do processo ensino-aprendizagem de Física na escola básica (ensino fundamental, séries terminais e ensino médio), compreendendo: reconhecimento da função da escola básica e do ensino da Física na realidade brasileira e regional; diagnóstico da realidade escolar; conhecimento da dinâmica curricular da escola em seus processos culturais, ideológicos e políticos; conhecimento do projeto pedagógico da escola em suas fases variadas de desenvolvimento e compreensão da estrutura e funcionamento da escola; observação, programação, execução e avaliação de procedimentos de ensino/aprendizagem de Física em consonância com as diretrizes do sistema de ensino; elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa visando análise de experiências e/ou aspectos didáticos, sociais, políticos e culturais da prática do ensino/aprendizagem de Física.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Igual a ementa da disciplina acima Estágio I.</b></li></ul>
--	--	--

		<b>8 Semestre</b> <b>- Estágio Supervisionado III:</b> <b>240 h/a</b> <b>Ementa:</b> Observação da estrutura física e do plano político pedagógico da escola. Elaboração e aplicação do projeto de minicurso. Apresentação de um relatório de minicurso.
<b>Química</b>	Inexistente.	Inexistente.
<b>Biologia</b>	Inexistente.	Existente somente matriz curricular do Bacharelado.