



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA**

**O CONHECIMENTO AVALIATIVO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA: CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

O CONHECIMENTO AVALIATIVO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA:  
CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO.

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva Neto, Maria de Lourdes da .  
O conhecimento avaliativo dos docentes dos  
cursos de pedagogia: cartografia dos saberes,  
práticas e formação (recurso eletrônico) / Maria de  
Lourdes da Silva Neto. - 2018.  
1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 147 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do  
Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de Professores.  
Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Nagalhães  
Junior .

1. Conhecimento Avaliativo. 2. Cartografia. 3.  
Didática-Avaliação. 4. Formação, Saberes e Práticas .  
I. Título.

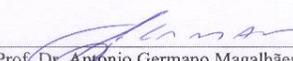
MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

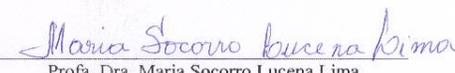
O CONHECIMENTO AVALIATIVO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA:  
CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO

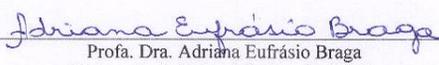
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

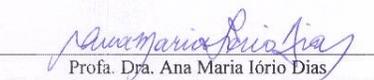
Aprovada em: 22 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Prof. Dra. Maria Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Prof. Dra. Adriana Eufrásio Braga  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
Prof. Dra. Ana Maria Lório Dias  
Universidade Estadual do Ceará – PPGÉ/UECE

  
Prof. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes  
Instituto Federal do Ceará – IFCE

Dedico essa pesquisa aos Professores e Estudantes, de modo especial dos Cursos de Licenciatura, que possam compreender e utilizar a avaliação para auxiliar na constituição dos conhecimentos.

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa se faz com o auxílio de muitas pessoas sendo importante enunciar as contribuições adicionadas por cada um (a) ao trabalho de tese. Aceitem o meu sentimento de GRATIDÃO!!

A Deus e aos benfeitores espirituais por todas as bênçãos, e principalmente por conceder inspiração e sabedoria para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Teodoro e Maria Moreira pelo dom da vida e por apresentarem a importância do estudo e a valorização das oportunidades de aprendizagens que encontramos em nossa existência.

Aos meus amados irmãos Teodoro Filho, Renê e Antônio Neto pela atenção, carinho e leitura de alguns trechos desse trabalho. Bem como, ao meu namorado Denilson, pelo companheirismo e incentivo para finalização da investigação.

Ao Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, pela formação, parceria e por partilhar comigo suas experiências. Orientando essa pesquisa de forma sábia e paciente. Muito aprendizado com seus ensinamentos e exigências.

Aos amigos (as) do grupo de pesquisa Filhos de Clio coordenado pelo Prof. Dr. Germano Magalhães. De modo especial, Paulo Mesquita, Raquel Holanda, Rachel Rachelley Matos, Thanara Costa, pelo auxílio na pesquisa de campo com as imagens, transcrições das entrevistas e organização dos aspectos documentais da investigação. Assim como, a Profa. Sarah Varela, Profa. Renata Russo, Profa. Francisca Reis, Prof. Marcus Jaimes, Profa. Alessandra Maciel, Prof. Augusto Ridson, Profa. Dayslandia Ribeiro, Profa. Alana Dutra agradeço pela aprendizagem constituída no decorrer destes anos de convivência e partilha de informações.

A Profa. Terla Carneiro, pelo carinho, amizade, respeito, escuta e leitura atenta de alguns trechos dessa investigação.

A Profa Dra. Alice Pequeno, por suas valorosas contribuições no exame de qualificação.

A Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias pelas contribuições no exame de qualificação e pelo carinho e atenção em compor a banca de defesa de tese.

A Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, inicialmente pela amizade, diálogos, passeios e sorrisos que acalmaram meu coração e ajudaram a constituir o caminho da pesquisa.

As Profa (s). Dra. Adriana Eufrásio Braga e Dra. Natal Lânia Roque Fernandes pela dedicação e aceite do convite para compor a banca de defesa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos professores, coordenadores e servidores dos cursos de Pedagogia da UECE, pela valiosa colaboração na pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, Jonelma Marinho e Rosângela Evangelista, em especial, à servidora da UECE, secretária do CED e amiga Joyce Vieira Nogueira, pelo atendimento, pelas informações prestadas e palavras confortantes e calorosas nos momentos de tensão.

As Profa. Ana Cláudia Gouveia, Profa. Marlene Dutra e Profa. Nahir Batista pela amizade sincera e palavras edificantes que revigoram minhas forças para seguir com a pesquisa.

Aos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física do IFCE Campus Crateús, Licenciatura em Química do Campus do IFCE Boa Viagem e Licenciatura em Matemática do Campus Canindé, as disciplinas ministradas geraram reflexões e inquietações acerca do processo de avaliação.

Aos amigos professores do IFCE dos *Campi* de Crateús, Boa Viagem e Canindé que através da socialização de suas práticas formativas e avaliativas contribuíram para minha pesquisa e amadurecimento profissional.

Ao corpo docente do PPGE/UECE, agradeço o espaço de aprendizagem constituído nas disciplinas.

Aos amigos da turma do Doutorado do ano de 2014, em especial ao Prof. Gardner Arrais, Prof. Mirtiel Frankson e Prof. Cavalcante Filho, pela partilha de conhecimentos e contribuições significativas.

“Quando o mistério é muito impressionante, a gente Não ousa desobedecer”  
(Antonie de Saint Exupery)

## RESUMO

O conhecimento avaliativo dos professores pode tornar o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, um importante subsídio destinado ao direcionamento das ações formativas na Educação Básica e Superior, modificando as dimensões basilares do processo didático-pedagógico possibilitando melhorias no planejamento, no ensino, na adoção das estratégias metodológicas pelo professor incentivando a aprendizagem. O contexto de pesquisa foi o ensino superior, de modo específico a docência universitária tendo por *loci* de investigação os sete cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo um localizado na Capital Fortaleza e os outros em seis municípios cearenses: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá. O recorte temporal da pesquisa foram os anos de 2014 a 2017. Desta feita, o objeto investigado no trabalho de tese foi a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes que realizavam as atividades formativas nos Cursos de Pedagogia da UECE evidenciando os saberes, as práticas e a formação. O objetivo central versou em compreender a constituição do conhecimento avaliativo dos professores que lecionavam as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE. O referencial teórico básico da investigação pautou-se nos escritos de Luckesi (2005, 2011), Bonniol e Vial (2001), Fiorentini, Sousa Junior, Melo (1998), Garcia (1995), Tardif (2008), Gauthier (2013), Pimenta (2012), Franco (2012), Passos, Kastrup, Escócia (2015), Rolnik (1989, 2014), dentre outros. A tessitura metodológica investigativa foi pautada na abordagem qualitativa recorrendo ao método de estudo de caso múltiplos norteada pela postura investigativa da cartografia educacional, baseada nas técnicas de coleta de dados bibliográfica, documental e empírica recorrendo a entrevistas por pautas com oito professores, na qual decidimos organizar a análise dos dados por categorias baseada em três pistas: formação, saberes e práticas. Na busca documental realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacional (DCN) do Curso de Pedagogia e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Sendo que na LDB as indicações da avaliação seguem em âmbito geral no contexto educacional brasileiro. Nas DCN do curso de Pedagogia encontramos por resultados a indicação das necessidades da avaliação, faltando as especificações para o âmbito avaliativo do ensino-aprendizagem. Nos PPC dos cursos a base avaliativa foi fundamentada no regimento da UECE indicando a verificação das aprendizagens baseada na quantificação dos resultados. A pesquisa empírica evidenciou a constituição do conhecimento avaliativo de cada docente de forma particular constituído

principalmente a partir das experiências profissionais recorrendo as práticas de aplicação dos instrumentos sem ofertar *feedback* aos discentes, com ausência das especificações dos modelos, critérios, assim como constatamos a ausência de formação continuada pela IES pesquisada no tocante a avaliação.

**Palavras-chave:** Conhecimento Avaliativo. Cartografia. Didática-Avaliação. Formação, Saberes e Práticas.

## ABSTRACT

The teachers' evaluative knowledge can make the evaluation process of teaching-learning an important subsidy aimed at directing the formative actions in Basic and Higher Education, modifying the basic dimensions of the didactic-pedagogical process, allowing for improvements in planning, teaching, adoption of methodological strategies by the teachers, encouraging the learning. The context of research was higher education, specifically university teaching in seven courses of Pedagogy of the UECE (State University of Ceará), one located in Fortaleza (Capital) and the other in six municipalities of Ceará: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá and Táua. The research was carried out in the period from 2014 to 2017. The object investigated in the thesis was the formation of the evaluation knowledge of the teachers who carried out the training activities in the UECE Pedagogy Courses, highlighting the knowledge, practices and formation. The central objective was to understand the constitution of the evaluative knowledge of the teachers who taught Didactics and Evaluation in the courses of Pedagogy of the UECE. The basic theoretical reference of the investigation was based on the Luckesi (2005, 2011), Bonniol e Vial (2001), Fiorentini, Sousa Junior, Melo (1998), Garcia (1995), Tardif (2008), Gauthier (2013), Pimenta (2012), Franco (2012), Passos, Kastrup, Escócia (2015), Rolnik (1989, 2014), and others. The investigative methodological broach was based on the qualitative approach using the multiple case study method, guided by the investigative posture of educational cartography, based on bibliographic, documentary and empirical data collection techniques, using interviews with eight teachers, in which we decided to organize the analysis of data by categories based on three tracks: training, knowledge and practices. Was made a documentary search, carried out in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), in the National Curricular Guidelines (DCN) of the Pedagogy Course and in the Pedagogical Projects of the Courses (PPC). Given that in LDB the indications of the evaluation follow in general scope in the Brazilian educational context. In the DCN, the results pointed to the indication of the needs of the evaluation, lacking the specifications for the evaluative scope of teaching-learning. In the PPC, the evaluation base was based on the UECE regiment indicating the verification of the learning based on the quantification of the results. The empirical research evidenced the constitution of the evaluative knowledge of each teacher in a particular way constituted mainly from the professional experiences resorting to the practices of application of the instruments without offering feedback to the students, with absence of the specification

of the models, criteria, as well as we verified the absence of continued training by the IES, surveyed in the evaluation.

**Keywords:** Evaluation Knowledge. Cartography. Pedagogy. Training, Knowledge and Practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantitativo do Magistério Superior por Classe, Regime e Titulação, 2016. ....	38
Quadro 2 –	Titulação e Quantidade de docentes Cursos de Pedagogia da UECE. ....	39
Quadro 3 –	Descritores e Quantidade de pesquisas por descritor. ....	53
Quadro 4 –	Autores, Tipo, Instituição, Título e Ano de Publicação dos trabalhos selecionados na busca no Banco de Teses da CAPES. ....	55
Quadro 5 –	Autores, Títulos dos Artigos, Periódico e Ano de Publicação – Scielo. ....	58
Quadro 6 –	Autor, Título da Dissertação e Ano. ....	63
Quadro 7 –	Autor, Título da Dissertação e Ano. ....	65
Quadro 8 –	Quantitativo de Cursos de Licenciatura da UECE (Capital e unidades do interior). ....	76
Quadro 9 –	Temas para organização do instrumental de entrevista. ....	82
Quadro 10 –	Cursos criados nos colégios jesuítas no brasil – colônia. ....	92
Quadro 11 –	instituições e cursos superiores do império. ....	190
Quadro 12 –	Insttuições de ensino superior por natureza e dependência administrativa-brasil-1970/82. ....	192
Quadro 13 –	Número de Funções Docentes em Exercício, por Natureza e Dependência Administrativa segundo o Grau de Formação - Brasil-1998. ....	220

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Curso DE Pedagogia, Campus Itaperi – Titulação.....	40
Gráfico 2 –	Regime Empregatício Curso de Pedagogia, Campus Itaperi.....	40
Gráfico 3 –	Curso de Pedagogia, FAEC Crateús – Titulação.....	41
Gráfico 4 –	Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FAEC Crateús.....	42
Gráfico 5 –	Curso de Pedagogia, FECLI Iguatu – Titulação.....	42
Gráfico 6 –	Regime Empregatício Curso de Pedagogia, FECLI Iguatu.....	43
Gráfico 7 –	Curso de Pedagogia, FACEDI Itapipoca – Titulação.....	44
Gráfico 8 –	Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FACEDI Itapipoca.....	44
Gráfico 9 –	Curso de Pedagogia, FADIDAM Limoeiro do Norte - Titulação.....	45
Gráfico 10 –	Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FAFIDAM Limoeiro do Norte.....	45
Gráfico 11 –	Curso de Pedagogia, FECLESC Quixadá – Titulação.....	46
Gráfico 12 –	Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FECLESC Quixadá.....	46
Gráfico 13 –	Curso de Pedagogia, CECITEC Tauá – Titulação.....	47
Gráfico 14 –	Regime Empregatício Curso de Pedagogia, CECITEC Tauá.....	47

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1 – Caminho a ser percorrido. ....</b>	<b>67</b>
<b>Imagem 2 - Rizoma .....</b>	<b>71</b>

## **LISTA DE FIGURA**

<b>Figura 1 - Unidades da UECE (Unidades C apital e Interior).....</b>	<b>75</b>
--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
CAP	Célula de Assessoria Pedagógica.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBE	Conferências Brasileiras de Educação.
CEA-	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior.
CECITEC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns.
CED	Centro de Educação.
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CFE	Conselho Federal de Educação
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica.
CONSU	Conselho Universitário.
CP	Código Penal.
CPA	Comissão Própria de Avaliação.
CTP	Comissão Técnico Pedagógica.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EAC	Escola de Administração do Ceará.
EN	Escolas Normais.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
ENC	Exames Nacionais de Cursos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
EQ	Estado da Questão.
EUA	Estados Unidos da América.
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca.
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús.

FAFICE	Faculdade de Filosofia do Ceará.
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.
FECLESC	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central.
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu.
FFC	Faculdade de Filosofia do Crato.
FFCL	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.
FIES	Fundo do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.
FORUNDIR	Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará.
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará.
GERES	Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior.
IC	Iniciação Científica.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES	Instituição de Ensino Superior.
IESC	Instituto de Ensino Superior do Cariri.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
ISE	Institutos Superiores de Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MA	Matriz de Aprendizagem.
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.
MEC	Ministério da Educação.
NEPA-	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Avaliação do Ensino Superior.
NPC	Nota Parcial de Conhecimentos.
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.
PARFO	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PP	Projeto Pedagógico.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

	Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos.
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação.
PROUNI	Programa Universidade Para Todos.
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
RAIES	Revista de Avaliação da Educação Superior.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SciELO	ScientificElectronic Library Online.
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.
SES	Secretaria de Educação Superior.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
UDF	Universidade do Distrito Federal.
UECE	Universidade Estadual do Ceará.
UE	Universidade Estadual de Londrina.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UMG	Universidade de Minas Gerais.
UNBEC	União Norte Brasileira de Educação e Cultura.
UNE	União Nacional dos Estudantes.
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza.
URCA	Universidade Regional do Cariri.
USAID	<i>United States Agency for International Development.</i>
USP	Universidade de São Paulo.
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – O PONTO DE PARTIDA: UM CONVITE PARA PERCORREMOS AOS DESTINOS DE UMA VIAGEM INVESTIGATIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>PRIMEIRA DESCOBERTA – A PESQUISA, A FORMAÇÃO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>32</b>
2.1	O OBJETO DE PESQUISA E A FORMAÇÃO.....	32
2.2	O ESTADO DA QUESTÃO (EQ): OUTRO TRAJETO PARA O DESCOBRIMENTO DE PESQUISAS ACERCA DO CONHECIMENTO AVALIATIVO DOS DOCENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	52
2.2.1	<b>Os achados nas produções encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES e as convergências com o objeto de pesquisa – um primeiro momento.....</b>	<b>53</b>
2.2.2	<b>Os trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES: as referências dos trabalhos na área de avaliação.....</b>	<b>57</b>
2.2.3	<b>O mapeamento de pesquisas acerca do conhecimento avaliativo no Ceará: Tentativas de localização de pesquisas na UFC e UECE .....</b>	<b>61</b>
2.3	A TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA: TRILHANDO UM CAMINHO E OS DESAFIOS AO LONGO DA CAMINHADA.....	67
<b>3</b>	<b>SEGUNDA DESCOBERTA – O CONHECIMENTO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÕES TEÓRICAS, CONCEITUAIS E OS VÍNCULOS COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>85</b>
3.1	CONHECIMENTO AVALIATIVO E AS DIMENSÕES CONCEITUAIS .....	87
3.2	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	92
3.3	MODELOS DE AVALIAÇÃO.....	99
3.3.1	<b>Modelo de avaliação por objetivos: A concepção de Tyler .....</b>	<b>100</b>
3.3.2	<b>Bloom e o modelo de avaliação: Pedagogia do Domínio .....</b>	<b>101</b>
3.3.3	<b>O modelo avaliativo organizado por Scriven.....</b>	<b>102</b>
3.3.4	<b>Stufflebeam e o modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP).....</b>	<b>102</b>
3.3.5	<b>Stake e a avaliação responsiva .....</b>	<b>103</b>
3.3.6	<b>Os estudos de Parlett e Hamilton: Avaliação iluminativa.....</b>	<b>104</b>
3.4	TIPOS DE AVALIAÇÃO .....	105

3.5	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: COMPONENTES DA AVALIAÇÃO .....	107
3.5.1	<b>Principais Técnicas de Avaliação.....</b>	108
3.5.2	<b>Os Instrumentos e Critérios destinadas à Avaliação do Ensino e Aprendizagem.....</b>	108
3.6	OS CAMINHOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PARA A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO AVALIATIVO. ....	121
3.6.1	<b>Cartografia: O Elemento Norteador da Investigação .....</b>	124
3.6.2	<b>Formação: Início da Constituição do Conhecimento Avaliativo .....</b>	125
3.6.3	<b>A constituição dos saberes docentes.....</b>	128
3.6.4	<b>Práticas Avaliativas .....</b>	130
4	<b>TERCEIRA DESCOBERTA – UMA HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E ASPECTOS AVALIATIVOS: TRECHOS DA CARTOGRAFIA NAS DIMENSÕES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS.....</b>	135
4.1	A HISTÓRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL .....	136
4.2	CARTOGRAFANDO A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ALTERAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS.....	154
4.3	O LUGAR DA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ASPECTOS LEGAIS: ALGUMAS REFLEXÕES .....	175
5	<b>QUARTA DESCOBERTA – A INSTITUIÇÃO E SUAS PECULIARIDADES AVALIATIVAS: COMPREENDENDO O (S) LÓCUS INVESTIGADO (S).....</b>	181
5.1	UMA INSTITUIÇÃO MEDIEVAL – A UNIVERSIDADE .....	183
5.2	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – CAMINHOS SINUOSOS .....	188
5.3	CAMINHANDO EM DIREÇÃO AO LÓCUS INVESTIGADO: BUSCANDO CONTRIBUIÇÕES E SUPERANDO DIFICULDADES .....	230
5.4	UM NOVO TRECHO DA CAMINHADA E AS REVELAÇÕES DOCUMENTAIS: INDICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA UECE.....	240
5.5	AS PISTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DOS ASPECTOS AVALIATIVOS .....	244
5.6	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM:	

	ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO NOS PPC, NO REGIMENTO DA UNIVERSIDADE E REVELADOS PELOS DOCENTES. ....	255
<b>6</b>	<b>QUINTA DESCOBERTA – A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO AVALIATIVO E SEU DESENVOLVIMENTO A PARTIR DOS SABERES E PRÁTICAS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: OUTROS TRECHOS DA CAMINHADA.....</b>	<b>264</b>
6.1	OS SABERES AVALIATIVOS: EIS MAIS UM DOS MISTÉRIOS!.....	265
6.2	REVELANDO UMA DAS PARTES DO MISTÉRIO: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES AVALIATIVOS DOS PROFESSORES ENTRE AS FALAS E OS ASPECTOS TEÓRICOS. ....	269
6.3	OUTRA PARTE DO MISTÉRIO: O QUE ENCONTRAMOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS SABERES AVALIATIVOS!.....	187
6.4	DESCOBERTAS DA CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: REVELANDO O MISTÉRIO .....	294
6.5	UM DOS MISTÉRIOS: A UTILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UECE .....	301
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – O PONTO DE CHEGADA E A INDICAÇÃO PARA OUTROS DESTINOS .....</b>	<b>321</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>333</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>342</b>
	APÊNDICE A - PAUTA DE ENTREVISTA.....	343
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	345

## **1 INTRODUÇÃO – O PONTO DE PARTIDA: UM CONVITE PARA PERCORREMOS AOS DESTINOS DE UMA VIAGEM INVESTIGATIVA**

*Olhava pois essa aparição com olhos redondos de espanto. Não esqueçam que eu me achava a mil milhas de qualquer terra habitada. Ora, o meu homenzinho não me parecia nem perdido, nem morto de fadiga, nem morto de fome, de sede ou de medo. Não tinha absolutamente a aparência de uma criança perdida no deserto, a mil milhas da região habitada. Quando pude enfim articular palavra, perguntei-lhe:*

*- Mas ... que fazes aqui? (Saint-Exupéry, 2015, p. 12).*

A epígrafe escolhida para iniciarmos nossa trajetória investigativa, denominada de ponto de partida foi intencional, porque ao percebemos que a admiração mencionada pelo piloto ao encontrar o Pequeno príncipe em uma região isolada no deserto do Saara assemelhasse ao primeiro encontro com o orientador que agendou a reunião de orientação e começou a fazer perguntas acerca do projeto de tese submetido na seleção do Doutorado de que as ideias fossem reorganizadas na tentativa de constituir as primeiras trilhas que nortearam os caminhos da pesquisa. Nesse momento, ou melhor, na primeira reunião de orientação nos colocamos no lugar do Pequeno Príncipe envoltos pela alegria de aprovação no Curso de Doutorado e ao mesmo tempo sentindo a responsabilidade em realizar uma pesquisa para obtenção do título de Doutor.

A viagem investigativa tecida em nossos estudos foi iniciada recorrendo à obra do autor francês Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe por acreditamos na semelhança que existe entre o clássico literário e o movimento de investigação realizado por nós no decorrer de quase quatro anos no curso de Doutorado, ou melhor, de mais de quatro anos se contabilizarmos o tempo de preparação para o ingresso no Doutorado desde a feitura do projeto, os estudos para a prova de seleção, a entrevista e a divulgação dos resultados.

Gostaríamos de convidar a todos (as) para adentramos nessa viagem investigativa elegendo por objeto de estudo o conhecimento avaliativo dos professores dos sete cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Sendo assim, a pesquisa situou-se na área de formação de professores compondo a linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais do núcleo História e Avaliação Educacional, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Essa pesquisa vinculou-se a uma investigação aprovada no Edital da Chamada Universal MCT/CNPq N° 14/2014 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O projeto tem como título “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas” coordenado pelo prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior, orientador do trabalho de tese, o projeto aprovado pelo CNPq objetiva

cartografar a constituição das relações de saber/poder, formação, práticas e saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham, especificamente nas disciplinas destinadas à formação pedagógica.

Destacamos que a tese atendeu as condições estabelecidas pelo Programa de Pós-graduação da UECE para obtenção do título a começar por pesquisar na área de concentração do PPGE/UECE Formação de Professores vinculando-se a linha de pesquisa Formação e políticas educacionais e ao núcleo História e Avaliação Educacional justificando-se pela escolha do objeto conhecimento avaliativo vinculado ao contexto da docência universitária em uma IES pública estadual, especificamente no curso de Pedagogia tecendo consideração a partir de três pistas, a formação, os saberes e as práticas reportando-se as políticas institucionais e nacionais de formação docente para o ensino superior. A seleção do curso justificou pela oferta da Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial<sup>1</sup> nas sete unidades da UECE existentes em sete microrregiões do Ceará.

Sendo assim, é importante justificar a escolha do trecho do livro O Pequeno Príncipe para o início do ponto de partida de nossa busca investigativa. A escolha da obra se deu por acreditarmos nas similitudes com nossa investigação, uma vez que, O Pequeno Príncipe percorreu sete planetas e nessa trajetória conheceu pessoas, conversou com animais, répteis, descreveu aspectos do planeta que habitava como a rosa e os vulcões, revelando suas angústias, sentindo muitas alegrias e nos diálogos com as pessoas tecendo seus caminhos de aprendizagem, onde aprendeu em cada situação, sempre com muita curiosidade em descobrir aspectos diferentes e adquirir outros conhecimentos, assim como o Pequeno Príncipe percorremos sete planetas, denominamos de planeta cada unidade da UECE partido da capital cearense e passando por quase todas as regiões do Ceará, mas antes dessa partida para o campo empírico<sup>2</sup> vale destacar que antes de adentrarmos a esse espaço específico para a coleta de informações sinalizamos a leitura de diversas obras para tecer a fundamentação teórica dessa pesquisa, buscamos documentos, cursamos disciplinas, participamos de grupo de estudos, tivemos diversas reuniões de orientação, realizamos a pesquisa exploratória nos PPC dos Cursos de Pedagogia,

---

<sup>1</sup> A Universidade Estadual do Ceará oferta um Curso de Pedagogia na modalidade à distancia em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

<sup>2</sup> Usamos a expressão campo empírico no sentido de identificar um dos espaços de coleta de dados. Acreditando que no decorrer de toda pesquisa percorremos diferentes campos como o bibliográfico, teórico, metodológico, documental.

entrevistamos Coordenadores para definirmos o perfil dos sujeitos participantes da investigação. Antes do trabalho de campo norteado pelo exame de qualificação nos 20 meses do Doutorado realizamos uma busca nos Currículos Lattes dos docentes que ministravam as disciplinas Didática e Avaliação objetivando conhecer o perfil dos nossos interlocutores a partir dos seguintes aspectos: formação inicial de nível superior, instituição, titulação, área de Pós-Graduação, centro/unidade, tempo de experiência no ensino superior, experiência na Educação Básica, Vínculo com a UECE, disciplina que leciona no Curso de Pedagogia, tempo que leciona a disciplina no Curso de Pedagogia.

Após essa busca nos Currículo *Lattes* dos professores, partimos para o agendamento das entrevistas com os oito sujeitos oportunizando a produção de 44 páginas de diário de bordo, além disso, coletamos em média 474 minutos de entrevistas gravadas em vídeo que após as transcrições renderam 247 páginas para análise e feitura desse trabalho. Sendo assim, acreditamos que nossa trajetória investigativa assemelhou-se a viagem do Pequeno Príncipe na busca por outros conhecimentos a partir da interação com as pessoas que encontrávamos, as conversas com o Piloto, em nossa tese denominamos que o Piloto foi o orientador, sendo um papel importante porque representa aquele que já realizou diversos vôos, contemplou diversas paisagens e que com seu conhecimento e experiência foi realizando as indagações necessárias para traçarmos nosso caminho.

Todo início de viagem é um desafio. O nosso desafio inaugural da tese partiu da seguinte pergunta norteadora: Como foi constituído o conhecimento avaliativo dos docentes que trabalham nos cursos de Pedagogia da UECE tendo por aspectos basilares a formação, os saberes e as práticas? Além da questão norteadora elegemos algumas problemáticas para serem respondidas ao longo da viagem investigativa, conforme podemos conferir a seguir: Que dimensões conceituais constituíram o conhecimento avaliativo? Que alterações na proposta formativa de pedagogos ocorreram na história do Curso de Pedagogia? Que indicações documentais acerca da avaliação do ensino aprendizagem foram descritos nos aspectos legais destinados a formação dos licenciados em Pedagogia? Qual a formação inicial acadêmica/continuada dos docentes na área de avaliação? Como foi constituída a formação na área de avaliação dos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE? Que saberes sobre avaliação foram apreendidos na formação inicial e na formação continuada? Que saberes na área de avaliação se desenvolveram no exercício da docência universitária? Que práticas avaliativas são disseminadas nas disciplinas Didática e Avaliação? Como foram constituídas as práticas de

avaliação dos professores que trabalham a formação do licenciando em Pedagogia no âmbito do ensino e aprendizagem?

Além de buscarmos responder aos questionamentos possuíamos como pressupostos iniciais: Os docentes que ministravam as disciplinas de Didática e Avaliação nos Cursos de Pedagogia detinham do conhecimento avaliativo, uma vez que, a avaliação é um componente didático-pedagógico constituinte do trabalho do professor devendo auxiliar na tomada de decisão norteadora das ações formativas e auxiliadora das aprendizagens. Defendíamos que a conceituação do conhecimento avaliativo organizava-se a partir da vinculação das concepções, modelos, tipos, instrumentos, técnicas, instrumentos e critérios de avaliação sendo constituído pelos professores a partir da formação, dos saberes e das práticas.

Sendo assim, delimitamos como objetivo geral compreender a constituição do conhecimento avaliativo dos professores que lecionavam as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE a partir dos percursos de formação, saberes e práticas.

Para tanto, definimos por objetivos específicos:

- (a) Comparar a fundamentação teórica da avaliação com os estudos iniciais acerca dos saberes, das práticas e formação avaliativa dos professores dos cursos de Pedagogia da UECE;
- (b) Descrever a história dos cursos de licenciatura, de modo específico, de Pedagogia;
- (c) Indicar a relação dos pesquisadores com o objeto de pesquisa aliado ao estado da questão e vinculado ao percurso metodológico;
- (d) Identificar a proposta de formação em avaliação presente na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da IES investigada;
- (e) Especificar a formação avaliativa inicial e continuada dos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE a partir dos aspectos históricos da Universidade aliados à história da avaliação e de criação da IES lócus de estudo;

- (f) Descrever a constituição das práticas e os saberes avaliativos dos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE apontando as características das práticas e os saberes disseminados pelos professores sujeitos da pesquisa.

Partindo das finalidades da pesquisa através da explicitação dos objetivos defendemos a tese de que o conhecimento avaliativo docente é necessário e, se constitui de forma particular através da formação, saberes e práticas na perspectiva de auxiliar na tomada de decisão do professor proporcionando reflexões acerca das propostas formativas gerando redefinições contribuindo com a qualidade dos cursos de licenciatura, de modo específico em Pedagogia.

A relevância educacional de nossa investigação aportou-se no campo da formação de professores vinculada à docência universitária, tendo como escopo o conhecimento docente na área de avaliação no âmbito do ensino-aprendizagem, uma vez que o consideramos um dos elementos essenciais do trabalho docente desenvolvido nos cursos de licenciatura. Além disso, acreditamos que o estudo tem aporte social, no sentido de poder contribuir para o fomento de políticas públicas educacionais no tocante a formação docente em âmbito nacional e local, auxiliando nas alterações dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), nas modificações curriculares e na compreensão de que avaliação consiste em um dos construtos do trabalho docente possibilitando a reflexão acerca dos conhecimentos avaliativos de outros professores que desenvolvem suas atividades profissionais no ensino superior, especificamente nos Cursos de Pedagogia.

A opção por procurar descobrir os caminhos formativos percorridos pelos docentes para constituírem o conhecimento na área de avaliação despertou-nos o interesse em realizar um exercício cartográfico vinculado a três pistas: saberes, práticas e formação, além disso, três motivos foram preponderantes para a seleção desse objeto. Primeiro, a nossa formação inicial, que é Licenciatura em Pedagogia tendo por lócus de formação a UECE no Campus do Itaperi, e posteriormente, a experiência profissional que revelou a ausência de conhecimentos avaliativos dos professores da Educação Básica e Superior, somado com a pesquisa realizada no Curso de Mestrado, intitulada Práticas Avaliativas na Docência Universitária: um Estudo Comparativo. Nessa dissertação, investigamos a constituição das práticas de avaliação dos docentes que ministram as disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em História da UECE e UFC. Como resultado, comprovamos a inexistência do conhecimento avaliativo em que as práticas de

avaliação foram constituídas no exercício das atividades profissionais, sendo necessário perpassar a aplicação dos instrumentos fomentando a tomada de decisão.

Sendo assim, destacamos o fato de, com início dos anos de 1990, na Educação Brasileira, foram implementadas iniciativas de avaliação que permanecem até hoje, avaliando os aspectos formativos do Ensino Fundamental aos cursos de pós-graduação. São avaliações em larga escala, institucional e do ensino-aprendizagem, cujo, o escopo é a produção de dados acerca da qualidade educacional, enfatizando conhecimentos dos estudantes em alguns momentos formativos e disciplinas escolares. Com amparo nos resultados coletados, nestas avaliações são subsidiadas informações para a constituição das políticas educacionais. Deste modo, é condição *sine qua non* o docente adquirir conhecimento avaliativo. O conhecimento na área de avaliação dos docentes universitários que trabalham nos cursos de formação de professores é imprescindível, pelo fato do componente didático-pedagógico compor o trabalho formativo em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como perfazer as políticas da Educação Brasileira. Outro aspecto gerador de inquietude para pesquisar a temática que envolve a constituição do conhecimento avaliativo dos professores do curso de Pedagogia, revelou-se com a elaboração do primeiro momento do Estado da Questão (EQ) para o trabalho de tese, desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2014, realizando buscas em duas bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos da CAPES. Nas duas bases pesquisadas, não foram encontrados qualquer trabalho com a temática conhecimento avaliativo aliado a cartografia dos saberes, das práticas e da formação.

Na organização do EQ no segundo semestre do ano de 2014, encontramos trabalhos com tema de avaliação ou práticas avaliativas no Ensino Superior no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Após essas leituras dos resumos dos trabalhos, selecionamos três investigações relevantes, por possibilitarem um diálogo em relação ao nosso objeto de investigação. No portal de periódico da CAPES, especificamente na Scielo, foram encontradas publicações com a descrição Práticas Avaliativas no Ensino Superior, ou seja, localizamos dois artigos publicados em revistas com Qualis A1, com publicações datadas de 2007 e 2010. Também identificamos duas teses que exprimem similitude com o objeto pesquisa. Estes aspectos serão especificados no tópico destinado ao Estado da Questão.

Deste modo, a pesquisa, que foi realizada no Curso de Doutorado, teve interesse em compreender a constituição do conhecimento avaliativo docente tendo por postura investigativa a cartografia da formação, dos saberes e as práticas no Curso de Pedagogia da UECE. Relevante destacar que o termo cartografar, consoante os estudos realizados por Pontello (2009), foi utilizado com a finalidade de:

[...] mapear as escolhas de percursos, buscando, assim, melhor compreender a realidade pesquisada. Sabemos que, ao cartografar esses percursos, faremos mais que a representação de uma realidade estática, na medida em que estaremos descrevendo os procedimentos que levaram os professores pesquisados a chegar ao lugar que, hoje, ocupam (P. 16).

A investigação visou à reflexão e o fomento das ações de formação docente, referenciando a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos que devem ser adquiridos pelos professores universitários dos Cursos de Pedagogia, assim como em outras licenciaturas ofertados pela UECE, ou melhor, por outras instituições do Ensino Superior (IES), superando a perspectiva da verificação de resultados, direcionando a constituição de saberes pedagógicos e curriculares na Educação Superior do Estado do Ceará e brasileira.

Nossa investigação acerca do conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia da UECE, tiveram como base as ideias de Vasconcellos (2002, p.169), na perspectiva de que:

Para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessário mudar a lógica existente hoje na universidade, de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado.

Na concepção da autora, as práticas avaliativas usadas pelos professores universitários são incompatíveis com as propostas de incentivo para o desenvolvimento da autonomia, reflexão e análise crítica, descritas nos aparatos legais, como por exemplo, na LDB N° 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Considerando o contexto nacional em relação à necessidade de formar professores, essa pesquisa pode contribuir de forma estratégica na criação, implantação e melhoria dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE no que concerne à avaliação, especificamente o conhecimento avaliativo assim como os resultados da investigação poderão servir de indicadores necessários a outros cursos de Pedagogia e de licenciatura ofertados por outras IES, que

objetivam formar com qualidade, profissionais que tenham competência e habilidades para desenvolvimento de atividades formativas na educação básica e superior.

A cartografia da formação, dos saberes e das práticas dos docentes, identificados como relevantes, bem como seus discursos, verdades e, conseqüentemente, a constituição do conhecimento avaliativo, pode contribuir para aproximar os programas de formação de professor das necessidades que sua prática exprime. Outro aspecto é que o estudo realizado pode levar outros formadores a refletirem sobre suas trajetórias e também a respeito dos programas de formação docente nos quais trabalham, auxiliando no redimensionamento das propostas de formação.

Aprender como foi constituído o conhecimento avaliativo dos professores que atuavam nos cursos de Pedagogia da UECE balizado pela formação, os saberes e as práticas pode ser um caminho que proporcione melhorias educacionais no sentido de compreender a formação docente nas licenciaturas. No momento em que nos referimos à formação de professores, precisamos enfatizar a noção de que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento, ensino, metodologia e avaliação, bem como percebam que são elementos constituintes do seu trabalho, procurando analisar as informações coletadas no processo avaliativo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

A tese organizada em cinco seções, nos quais, intitulamos de descobertas, e mais uma vez vamos atribuir o uso do termo “descoberta” relacionando como o livro Pequeno Príncipe, pois fomos percorrendo lugares e descobrindo muitos aspectos interessantes para a pesquisa e nossa formação de pesquisador, uma vez que o pesquisador é sempre curioso e seus olhos brilham ao se deparar com uma informação que agrega valor a sua pesquisa.

A primeira seção denominamos de “Primeira descoberta - A Pesquisa, A Formação e os Caminhos Percorridos”. Nesse trecho da pesquisa o objetivo foi indicar a relação dos pesquisadores com o objeto de pesquisa aliado ao caminho metodológico trilhado na investigação apresentando a postura metodológica cartográfica.

A segunda intitulamos de “Segunda descoberta - O Conhecimento Avaliativo no Ensino Superior: Dimensões Teóricas, Conceituais e os vínculos com a Docência Universitária”, ofertamos esse título por apresentar os aspectos conceituais da pesquisa e vincular a docência

universitária. Nesse capítulo objetivamos a elaboração da revisão de literatura acerca do objeto de estudo desta pesquisa, constituído pelo conhecimento avaliativo dos professores que ministram as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia ofertados pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) na cidade de Fortaleza e nos outros seis campi do interior cearense Ceará. Acreditamos que, para investigarmos o conhecimento avaliativo, primeiramente, foi importante conhecer avaliação e seus significados, motivo pelo qual explicitamos sua conceituação, informamos as concepções e modelos, os tipos, as técnicas, instrumentos e critérios avaliativos, assim como a formação docente que constitui o conhecimento avaliativo, enfocando a cartografia que revelará a formação, os saberes e as práticas avaliativas dos docentes investigados.

Para a terceira seção destinamos o título de “Terceira Descoberta – Uma História do Curso de Pedagogia e Aspectos Avaliativos: Trechos da Cartografia nas Dimensões Bibliográficas e Documentais” sendo atribuído esse título por permitir compreender a história do curso de Pedagogia no Brasil a partir da constituição dos cursos de licenciatura, passando o curso de formação em Pedagogia e elencando os aspectos avaliativos que constituem a referida licenciatura.

A quarta seção concedemos o título “Quarta Descoberta – A Instituição e suas Peculiaridades Avaliativas: Compreendendo o (s) Locus Investigado (s) tendo por escopo compreender a história da avaliação concernente ao ensino e aprendizagem vinculada as dimensões institucionais que revelaram as particularidades da historiografia da Universidade brasileira até chegarmos a UECE, com a intencionalidade de descobrir como foram constituídos os saberes, as práticas e a formação que embasaram o conhecimento avaliativo dos professores particularmente dos docentes que atuam nos cursos de Pedagogia ofertados em sete campi no Estado do Ceará.

Finalmente, a quinta que intitulamos “Quinta Descoberta – A Constituição do Conhecimento Avaliativo e seu desenvolvimento a partir dos saberes e práticas dos Docentes Universitários: Outros trechos da caminhada”. Nessa descoberta tivemos por objetivo descrever a constituição do conhecimento avaliativo a partir dos saberes e práticas nossa parada enveredou por cinco caminhos diferentes e ao mesmo tempo interligados pelo interesse da descoberta.

Ainda precisamos aclarar que na tese realizamos um movimento no sentido de que todas as descobertas facilitassem a compreensão do conhecimento avaliativo. Nessa acepção

decidimos perpassar desde a relação com o objeto investigado, os aspectos metodológicos aliado ao construto da avaliação desde os aspectos conceituais e práticos, vinculados a história do Curso de Pedagogia, bem como o processo de constituição histórica das Universidades, e da UECE na busca de elaboração de um mapa de conhecimento avaliativo que recorreu à postura metodológica da cartografia perpassando pela formação inicial acadêmica, a formação continuada, a constituição e disseminação dos saberes de avaliação, a composição e utilização das práticas avaliativas pelos professores dos cursos de Pedagogia da UECE.

Sáimos do ponto de partida e outras descobertas surgiram ... Boa Viagem!!

## 2 PRIMEIRA DESCOBERTA – A PESQUISA, A FORMAÇÃO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

*[...] Pelo menos seu trabalho tem um sentido. Quando ele acende seu candeeiro, é como se esse fizesse nascer uma estrela a mais, ou uma flor. [...] É uma ocupação bastante bela. É útil de verdade, pois é belo”. (Saint-Exupéry, 2015, p. 49).*

O trecho que escolhemos para nortear a primeira parada da pesquisa foi um trecho retirado do diálogo entre o Pequeno Príncipe e o acendedor de candeeiros. Tentando expressar a utilidade de nossa investigação com a intencionalidade de acendermos as luzes para aqueles que buscam compreender os caminhos percorridos nas investigações e que às vezes deixam de serem elucidados pelos investigadores. Ao organizarmos essa parada acreditamos que podemos auxiliar na definição e (re) organização das ideias de pesquisadores que nesse momento pretendem que nasçam as estrelas e as flores de suas investigações.

Sendo assim, decidimos inserir essa parada na tese por dois motivos: por termos optados pela escolha de postura metodológica cartográfica, que será detalhada um item específico do capítulo e, principalmente para apresentarmos aos outros pesquisadores a relação do investigador com o objeto de pesquisa evidenciando o caminho trilhado para algumas definições relevantes tendo por escopo o delineamento dessa investigação. O objetivo dessa parada foi indicar a relação dos pesquisadores com o objeto de pesquisa aliado ao caminho metodológico trilhado na investigação apresentando a postura metodológica cartográfica.

O capítulo primeiro do trabalho de tese está organizado em três momentos, nos quais, inicialmente, descrevemos as relações entre o objeto de pesquisa e a formação. Posteriormente, apresentamos o Estado da Questão e finalizamos revelando a tessitura metodológica da pesquisa.

### 2.1 O OBJETO DE PESQUISA E A FORMAÇÃO

Existem dificuldades para desvincular o pesquisador do objeto de pesquisa. Alguns livros sobre pesquisa enfocam a objetividade que precisa ser assumida no ato da investigação. Particularmente, consideramos tarefa difícil a desvinculação do investigador do objeto e o distanciamento subjetivo, uma vez que o delineamento de uma investigação emana das

inquietações e curiosidade do perquiridor. Acreditamos que seja válido revelarmos nossa relação como o objeto de pesquisa e os caminhos trilhados na investigação.

O sentimento de curiosidade em pesquisar o objeto avaliação de modo específico do ensino e aprendizagem parte de nossa experiência docente nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola privada, no momento em que aplicávamos as provas e não tínhamos um direcionamento do que realizar com os resultados obtidos, nos quais finalizavam registrando as notas no diário de classe devolvendo aos estudantes, sem realizar nenhum comentário e, tão pouco pensar acerca das modificações das práticas pedagógicas e fornecer sugestões aos estudantes para aprendizagem.

Este interesse em estudar sobre a avaliação intensifica-se no momento em que exercíamos a coordenação pedagógica no período de 2005 a 2008, na mesma instituição de ensino que havíamos exercido a docência. Percebíamos que os professores deixavam de valorizar, ou melhor, desconheciam a importância da avaliação, na verdade, os docentes tinham dificuldades em avaliar o interesse, voltava-se para ministrar conteúdos, a aplicação das provas era consequência das aulas ministradas. Diferentemente da aplicação de instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes dessa instituição de ensino, Luckesi (2011, p. 19) expressou a ideia de que, “o ato pedagógico – composto por três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que dialeticamente, soma-se avaliação, para que se produza resultado desejado”. Portanto, entendemos que avaliação do ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o planejamento para atingir os objetivos de ensino na promoção da aprendizagem, na perspectiva de aplicação dos instrumentos para coletar os dados e subsidiar as decisões para sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem discentes, bem como alterar a prática formativa.

A partir da experiência docente e de Coordenação, a avaliação tornou-se objeto de estudos e esteve presente em nossa atuação profissional buscando entender as dimensões avaliativas. Diante dessa acepção avaliação foi sendo inserida, ou melhor, nosso interesse em compreender avaliação foi sendo inserida em nossa trajetória de formação no decorrer do curso de Especialização em Gestão Escolar, no ano de 2008, realizamos uma pesquisa em uma escola pública de ensino fundamental e médio, cujo objetivo era analisar o apoio dos gestores da escola, no caso, diretor e coordenador pedagógico, ao processo avaliativo dos docentes da unidade escolar. Essa pesquisa foi realizada durante um trimestre, ou seja, meses de agosto a outubro. No

início, percebemos que os gestores da escola não tinham conhecimento de como os professores realizavam as avaliações, motivo que nos levou a solicitar a realização de um trabalho de observação na constituição do processo avaliativo dos professores. Encontramos dificuldades, porque a maioria dos docentes estava desinteressada em participar, com diversas desculpas. Alguns argumentaram que avaliação é a prova e para elaborá-las tinham algumas questões prontas; outros avaliavam pelo comportamento dos estudantes, o que denominavam de participação; outros informavam que aplicavam a prova e entregavam as notas aos estudantes e que a maioria dos adolescentes não sabe de “nada” ou não queria “nada”.

Ao nos depararmos com falta de conhecimento dos gestores da escola que realizávamos a pesquisa acerca da avaliação decidimos realizar uma investigação com os docentes. Enfrentamos dificuldades na adesão da pesquisa, os docentes não expressaram interesse em participar. Diante dessa situação, o único professor que permitiu a observação das aulas e análise do processo de avaliação foi o docente que lecionava a disciplina História, no 8º e 9º ano do ensino fundamental, no turno da manhã. A turma que escolhemos para realizar a observação foi a do 9º ano, pelo fato de ser o último ano do ensino fundamental, momento em que os estudantes se preparam para ingressar no ensino médio. A disciplina tinha uma carga horária semanal de 100min, distribuída em dois encontros. O docente utilizava o procedimento metodológico das aulas expositivas discutindo os assuntos abordados no livro didático. Em três momentos da observação utilizou o filme como recurso. A prova era o instrumento de avaliação utilizado, organizado mediante os conteúdos do livro didático. A prova foi aplicada, as notas lançadas e não foram realizados comentários acerca da atuação discente, a respeito do que haviam aprendido, de como estava o conhecimento da turma em relação à disciplina. Notamos que o docente aplicou o instrumento de avaliação como mera formalidade, não conhecendo o conceito de avaliação e muito menos sua importância no processo didático. Conversamos com o professor sobre o assunto avaliação em sua formação. Ele comentou que, na graduação, os professores não especificaram este assunto, que não foi abordado nas disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura de que havia participado; aplicavam as provas e lançavam as notas. Então, começamos a entender a falta de conhecimento do professor a respeito da avaliação, desenvolvendo a hipótese de que seria uma dificuldade não resolvida na formação docente, ou melhor, deixada de lado durante a formação superior e que, na verdade, o docente realizava uma imitação dos modelos utilizados por seus professores.

A experiência investigativa realizada durante o curso de especialização nos proporcionou supor que as práticas avaliativas docentes estão vinculadas aos aspectos apreendidos na formação, sendo que os professores, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação pode ser uma reprodução dos valores e crenças repassados pelos formadores nas escolas e nas universidades, norteados sua prática profissional. É fundamental a compreensão do professor sobre o planejamento, ensino, recursos metodológicos, modelos, instrumentos e resultados das avaliações para subsidiar suas atividades didático-pedagógicas e, além disso, proporcionar interesse e aprendizagem aos discentes por meio das melhorias de ensino.

Essa experiência inicial de pesquisa no Curso de Especialização *lato sensu* envolvendo avaliação do ensino e aprendizagem na educação básica com adesão do professor de História fomentou a investigação desenvolvida no curso de Mestrado<sup>3</sup> em Educação da UECE, com área de concentração na formação de professores no período de 2011 a 2013, intitulada *Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um Estudo Comparativo*. No trabalho dissertativo, investigamos a constituição das práticas de avaliação dos docentes que ministram as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura em História da UECE e UFC. Como resultado, comprovamos a inexistência do conhecimento avaliativo em que as práticas de avaliação foram constituídas no exercício das atividades profissionais, sendo necessário perpassar a aplicação dos instrumentos.

Os resultados da *pesquisa Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um Estudo Comparativo* nos levaram ao constar que na universidade, a avaliação, em algumas circunstâncias é promovida com a finalidade de aferir nota ou de aprovar os educandos, vinculada basicamente à relação unilateral do docente para o discente, deixando de lado as manifestações existentes no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a mesma deve ser realizada com o intuito de obter subsídios para professores e educandos. Para o professor, torna-se elemento importante no conhecimento dos resultados de sua ação pedagógica, retratado no momento avaliativo, o processo didático gerando possibilidades de melhorias no planejamento, no ensino e, conseqüentemente na avaliação. Ao educando pode proporcionar conhecimento e reflexões sobre a aprendizagem, aspectos que necessitam ser melhorados, e aplicabilidade

---

<sup>3</sup> A partir de 2012 o Curso de Mestrado em Educação tornou-se o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

vivencial dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior ou nas escolas. Asseveramos que as pesquisas sobre avaliação realizadas no decorrer de nossa formação continuada modificaram nossas concepções, uma vez que passamos a compreender o processo avaliativo e sua relevância pautadas na emissão de juízo de valor auxiliando na tomada de decisões na perspectiva de coletar informações para retroalimentar as ações didático-pedagógicas, descobrimos os aspectos da avaliação a partir dos modelos, tipos, da diversidade de instrumentos, das técnicas, da definição dos critérios, do *feedback* dos resultados aos estudantes e na modificação das estratégias de ensino. Para o exercício de nossas atividades profissionais docentes as investigações na área de avaliação foram relevantes, no sentido, de proporcionar conhecimentos sobre o objeto, indo além da aplicação de instrumentos gerando reflexão acerca do ensino e das práticas pedagógicas adotadas para ministrar aulas no Ensino Superior, ajudando na tomada de decisões perante dos resultados, atentando para o alinhamento entre planejamento e avaliação, na elaboração dos instrumentos, na apresentação dos critérios pelos quais os discentes serão avaliados e na concessão do *feedback* aos estudantes oportunizando que as atividades avaliativas sejam refeitas no decorrer do semestre e possibilitem aprendizagens.

Diante dessa compreensão avaliativa constituída por nossa experiência formativa adquirida no Curso de Especialização *lato sensu* e no Mestrado decidimos elaborar o projeto de seleção para o Curso de Doutorado no ano de 2013. A ideia inicial era pesquisar as “Práticas Avaliativas na Docência no Curso de Pedagogia: Um Estudo Comparativo e Interinstitucional”, a escolha do curso de Pedagogia como espaço de pesquisa interligasse a uma de nossas formações iniciais a Licenciatura em Pedagogia, após constarmos a dificuldades dos professores universitários do Curso de História no tocante a avaliação, intentávamos descobrir as práticas na área de avaliação do ensino e aprendizagem elegendo por demarcação espacial os cursos licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Ao ingressarmos no Curso de Doutorado e após a segunda orientação ficamos tentados a modificar nossa escolha de lócus de pesquisa. Essa alteração foi realizada em outubro do ano de 2014 após participar de uma reunião da Célula de Assessoria Pedagógica (CAP) da PROGRAD com os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia da UECE no Campus Itapery em Fortaleza.

A reunião começou com 30 minutos de atraso, ou seja, às 9:30 e com a presença de dois Coordenadores e uma vice-coordenadora. A pauta da reunião versa acerca das divergências nas matrizes curriculares dos sete Cursos de Pedagogia da UECE, na

Legislação e na Emissão dos diplomas (situação dos apostilamentos nos diplomas) desses cursos. A reunião foi mediada por três professoras sendo uma assessora da Pró-Reitoria de Graduação e as outras assessoras pedagógicas. Os coordenadores revelam as divergências nas matrizes curriculares e as dificuldades para a oferta de disciplinas em dois fluxos curriculares. As assessoras da PROGRAD alertam a diversidade dos Currículos dos Cursos de Pedagogia da UECE e a ausência de foco na atuação do pedagogo. Uma próxima reunião foi agendada para o dia 29/10/2014, mas infelizmente não ocorreu. (DIÁRIO DE BORDO, 2014).

Diante das dificuldades apresentadas pelos Coordenadores nessa reunião e vinculadas as divergências nos Projetos Pedagógicos de Pedagogia definimos como loci os sete cursos de Pedagogia da UECE ofertados nas cidades de Fortaleza, Crateús<sup>4</sup>, Iguatu<sup>5</sup>, Itapipoca<sup>6</sup>, Limoeiro do Norte<sup>7</sup>, Quixadá<sup>8</sup> e Tauá<sup>9</sup> e com outros estudos sobre avaliação decidimos pesquisar o conhecimento avaliativo dos docentes que ministravam as disciplinas de Didática e Avaliação.

---

<sup>4</sup> O município de Crateús fica localizado na microrregião do Sertão de Crateús a 354 km da cidade de Fortaleza. Segundo o levantamento realizado IBGE (2016), a cidade possui uma área de unidade territorial de aproximadamente 2.985,152 km<sup>2</sup>. Ainda segundo esse órgão, a cidade possui um PIB per capita de R\$ 8.444, 70. R\$. Os principais setores da economia de Crateús são: o comércio, que ocupa 1641 pessoas e serviços, com 3216 pessoas ocupadas nessa área.

<sup>5</sup> O município de Iguatu se localiza na região Centro-Sul do estado do Ceará, a 364 km de distância da cidade de Fortaleza. Segundo o IBGE (2016), o município possui uma área de unidade territorial de 1.029,214 Km<sup>2</sup>. De acordo com o último censo realizado pelo IBGE (2010), Iguatu possui 96.495 habitantes. Conforme o levantamento do IBGE (2015), a economia de Iguatu gerou um PIB per capita de R\$ 13. 404,77 R\$. Com destaque para os setores de serviços, comércio e indústria.

<sup>6</sup> O município de Itapipoca é conhecido como a "cidade dos três climas", por haver em seu território praias, serras e o sertão. Itapipoca fica localizada na região norte cearense, à 130 km<sup>2</sup> da capital do Estado do Ceará, Fortaleza. Conforme o levantamento do IBGE (2016), a área da unidade territorial corresponde a uma extensão de 1.614,159 km<sup>2</sup>. De acordo com o censo populacional realizado pelo IBGE, em 2010, o município apresenta uma população de 116.065. Segundo o mesmo órgão, em 2015 a economia desse município gerou um PIB de 9.529,78 R\$. O setor de serviços se destaca com 6428 pessoas ocupando essa área. De acordo com a página oficial da prefeitura de Itapipoca, a cidade é a 4<sup>a</sup> cidade do Brasil onde o poder de compra mais cresceu nos últimos 02 anos e ocupa a 2<sup>a</sup> colocação no Nordeste, entrando na lista dos principais núcleos urbanos do país.

<sup>7</sup> O município de Limoeiro do Norte fica na Mesorregião do Jaguaribe, na Microrregião do Baixo Jaguaribe, no Vale do Jaguaribe, à 197 km da capital do estado do Ceará, a cidade de Fortaleza. Conforme o levantamento do IBGE (2016), o município possui uma área de unidade territorial 750, 068 km<sup>2</sup>. A população da cidade segundo o mesmo órgão de pesquisa, registrou 56.264 no censo de 2010. Ainda segundo o IBGE (2015), Limoeiro do Norte apresenta um PIB per capita de 14.026,08 R\$. Sua economia tem como destaque os setores de serviços, com 3170 pessoas ocupando esse setor.

<sup>8</sup> O município de Quixadá pertence a mesorregião dos Sertões Cearenses e à microrregião do Sertão de Quixeramobim. O município fica a 168 km de distância da cidade de Fortaleza. De acordo com o levantamento do IBGE (2016), o município possui uma área de unidade territorial de aproximadamente 2.019,834 km<sup>2</sup>. Conforme o censo do IBGE (2010), o município possui 80.604 habitantes. Em 2015, segundo o mesmo órgão, o município gerou um PIB de 10.469,21 R\$, ocupando o primeiro lugar na microrregião. Sua economia tem como destaque o setor de serviço, que ocupa 5687 pessoas.

<sup>9</sup> O município de Tauá fica localizado na mesorregião dos Sertões Cearenses, na microrregião do Sertão de Inhamuns, à 344 km de distancia de Fortaleza. É a segundo maior município do estado em região territorial, bem como está inserido por completo no bioma da Caatinga. Conforme o levantamento do IBGE (2010), a área da unidade territorial corresponde a uma extensão de 4.018, 162 km<sup>2</sup>, com uma população de 55. 616. Segundo o IBGE (2014), a economia do município tem como destaque o setor de serviços ocupado por 3775 pessoas.

Após a reunião com os Coordenadores e tendo por base as informações veiculadas na reunião nos detemos aos estudos dos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das sete unidades da UECE. Os documentos em formato digital foram disponibilizados pela CAP em novembro de 2014 essa coleta foi realizada pelos bolsistas de iniciação científica da pesquisa macro que na ocasião coletavam os PPC dos cursos de Licenciatura<sup>10</sup> da UECE na célula de acompanhamento pedagógico da PROGRAD na UECE.

Mesmo tendo apresentado a definição dos *loci* revelaremos as características institucionais gerais da IES a partir dos números evidenciando a quantidade de cursos, de estudantes matriculados e de docentes partindo do geral e chegando aos aspectos específicos das Licenciaturas em Pedagogia, uma vez que acreditávamos na importância de conhecermos os aspectos gerais da UECE e dos sete cursos pesquisados, principalmente em relação aos professores. Sendo assim, na oferta de Cursos de graduação de acordo com os dados descritos no UECE em números do ano de 2016<sup>11</sup> foram ofertados 70 cursos nos *campi* da Capital e Interior, na cidade Fortaleza eram 19 licenciaturas, 17 bacharelados e 34 licenciaturas nas unidades do interior, ou seja, o quantitativo evidenciou a *expertise* da IES em formação de professores com um total de 53 licenciaturas, atendendo todas as regiões do Estado do Ceará.

Ainda nos detendo as informações do UECE em números no semestre 2016.2 foram matriculados 9.989 nos cursos em Fortaleza e 3.842 nas faculdades do interior, totalizando 13.831 discentes. Para atender o contingente de 13.831 estudantes a UECE contava no referido ano com um corpo docente de 1.094 professores conforme podemos constatar no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Quantitativo do Magistério Superior por Classe, Regime e Titulação, 2016.**

Carga Horária	Docentes Efetivos					Total de Efetivos	Docentes com Contratação Temporária		Total de Temporárias	Total
	CLASSE	PX	PS	PD	PA1		PT	Substitutos		
20	01	12	27	02	-	42	36	-	36	78
40	06	41	72	17	03	139	268	03	271	410
40+DE	-	176	332	87	11	606	-	-	-	606
Total por Classe	07	229	431	106	14	787	304	03	307	1.094

**LEGENDA:**

PX – Professor Auxiliar  
 OS – Professor Assistente  
 PD – Professor Adjunto  
 PA – Professor Associado  
 PT – Professor Titular

**OBSERVAÇÃO:** 'A Classe de PROFESSOR ASSOCIADO, aprovada pelo PCCV, Lei nº 14.116 de 26/05/2008, publicada no DOE em 27/05/2008, passou a vigorar a partir de 08/12/2010, conforme o Decreto nº 30.382 de 06/12/2010, publicada no DOE em 08/12/2010.

Fonte: <http://www.uece.br/uece/dmdocuments/UECE%20em%20Numeros%202016.pdf>

<sup>10</sup> Vale destacar que os PPC de alguns cursos de Licenciatura da UECE não estavam arquivados na CAP e nas Coordenações.

<sup>11</sup> <<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/UECE%20em%20Numeros%202016.pdf>>

Após identificarmos o quantitativo geral de 1.094 docentes no quadro 01 constatamos a predominância de docentes efetivos com o regime de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva (DE), nos detivemos em pesquisar a identificação das disciplinas eminentemente pedagógicas nos PPC dos cursos de licenciatura realizando a análise nos programas das disciplinas com recorte temporal de 2003 a 2015<sup>12</sup>, em seguida identificamos os docentes responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, posteriormente realizamos uma busca inventariante nos currículos Lattes dos professores, pautados nas seguintes categorias: formação, titulação, participação em eventos e publicação em periódicos, localizando 629 docentes que ministraram disciplinas pedagógicas em todos dos cursos de licenciatura da UECE.

Sendo assim, fomos à procura do quantitativo de docentes dos sete cursos de Pedagogia, inicialmente contabilizamos um total de 160 professores que ministraram disciplinas nos cursos de Pedagogia em todos os *campis* da Universidade Estadual do Ceará. Além do quantitativo de professores na demarcação temporal de 2003 a 2015 rastreamos a titulação sendo três graduados, 23 especialistas, 75 mestres, 57 doutores e dois não tiveram sua titulação identificada<sup>13</sup>.

**Quadro 2 - Titulação e Quantidade de docentes Cursos de Pedagogia da UECE.**

TITULAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
GRADUADO	3	1,88%
ESPECIALISTA	23	14,38%
MESTRE	75	46,88%
DOUTOR	57	35,63%
NÃO IDENTIFICADO	2	1,25%
<b>TOTAL</b>	<b>160</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaborado pela autora

Os dados descritos no quadro 02 evidenciam que nos cursos de Pedagogia da UECE o maior número de docentes possui o curso de mestrado, totalizando 46,88%, seguida de docentes com o título de doutor em 35,63%, assim como retratou a atuação de professores graduados nas referidas licenciaturas. Diante da premissa, partimos em busca dos quantitativos de docentes

<sup>12</sup> Definição pautada nos fluxogramas localizados no Departamento de Ensino e Graduação (DEG)

<sup>13</sup> Ausência das informações nos Currículo Lattes.

vinculados a titulação nos cursos da Capital e interior organizando gráficos apresentando a titulação que serviu para identificarmos a formação dos docentes e o regime de trabalho que proporcionou identificar o vínculo profissional dos professores nos Cursos de Pedagogia em cada *campus*.

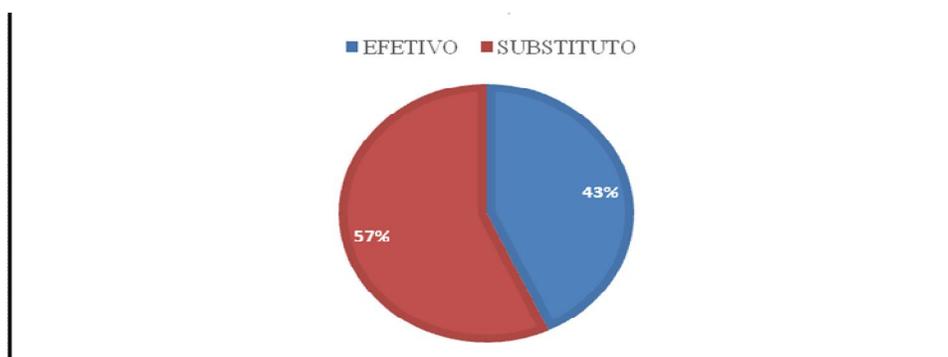
**Gráfico 1 - Curso DE Pedagogia, Campus Itaperi – Titulação.**



Fonte: elaborado pela autora

No que concerne à titulação dos professores de acordo com o percentual descrito no gráfico 01 o Curso de Pedagogia do Itaperi confirmou os achados acerca do quantitativo total de docentes que trabalhavam nos referidos curso com a prevalência de mestres apresentando um percentual de 51%, seguido de 44% de professores doutores e um baixo percentual de docentes especialistas de 5%.

**Gráfico 2 - Regime Empregatício Curso de Pedagogia, Campus Itaperi.**



Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 02 ao evidenciarmos o vínculo empregatício dos docentes que atuavam no curso de Pedagogia no Itaperi constatamos a prevalência de substitutos, ou seja, alterações no quadro docente a cada dois anos, pelo fato dos termos das contratações dos professores divergindo do resultado geral referente ao regime empregatício dos docentes apontado na UECE

em números do ano de 2016 que evidenciou um total de 787 professores efetivos, uma vez que, no curso de Pedagogia do campus Itaperi o maior quantitativo eram de docentes com contratação temporária.

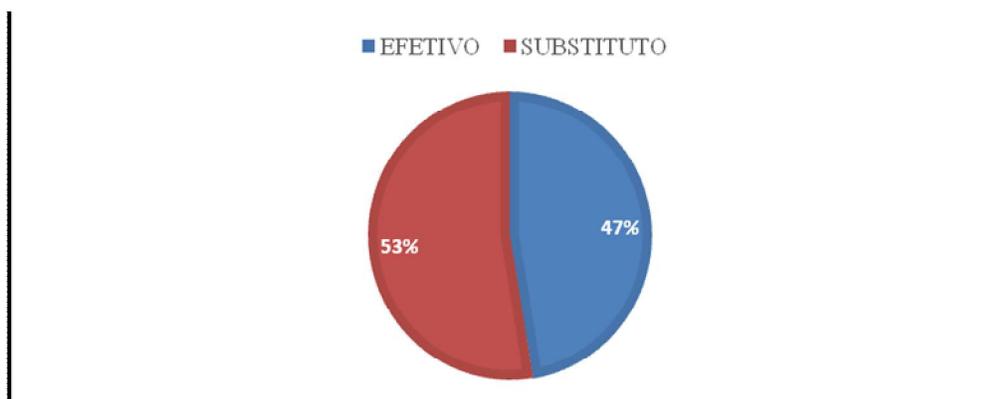
**Gráfico 3 - Curso de Pedagogia, FAEC Crateús – Titulação.**



Fonte: elaborado pela autora

Nos aspectos referentes à titulação na licenciatura em Pedagogia da FAEC no município de Crateús de acordo com o gráfico 03 observamos o maior percentual de docentes com mestrado e atuação de professores graduados na formação em nível superior, ou seja, 16% do quadro docente. Sendo assim, aclaramos que os dados de titulação dos docentes que trabalham na unidade contrapõem-se as indicações destinadas aos profissionais da educação descritos na LDB nº 39394/36 ao mencionar que a preparação para o exercício do magistério superior será realizado em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos ou programas de mestrado e doutorado. O aparato legal aponta o termo “prioritariamente” indicando que a formação para a docência superior ocorrerá nos cursos de mestrado e doutorado, ou seja, deixando subtendido que os docentes com a titulação de especialistas poderiam atuar nesse nível de ensino, uma vez que, os cursos de especialização (*lato sensu*)

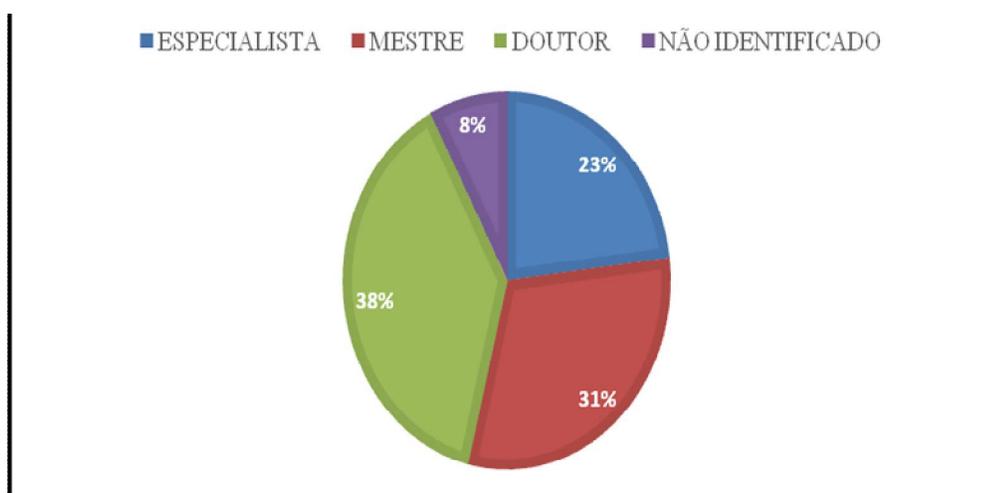
**Gráfico 4 - Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FAEC Crateús.**



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico 04 no tocante ao regime de trabalho dos docentes o curso ofertado na FAEC apresentou semelhanças em relação ao Curso de Pedagogia do Itaperi, uma vez que o percentual de professores substitutos era de 51% e de 47% de efetivos, ou seja, apontado à sazonalidade em relação ao regime empregatício docente na licenciatura com mudanças no quadro de professores a cada biênio.

**Gráfico 5 - Curso de Pedagogia, FECLI Iguatu – Titulação.**

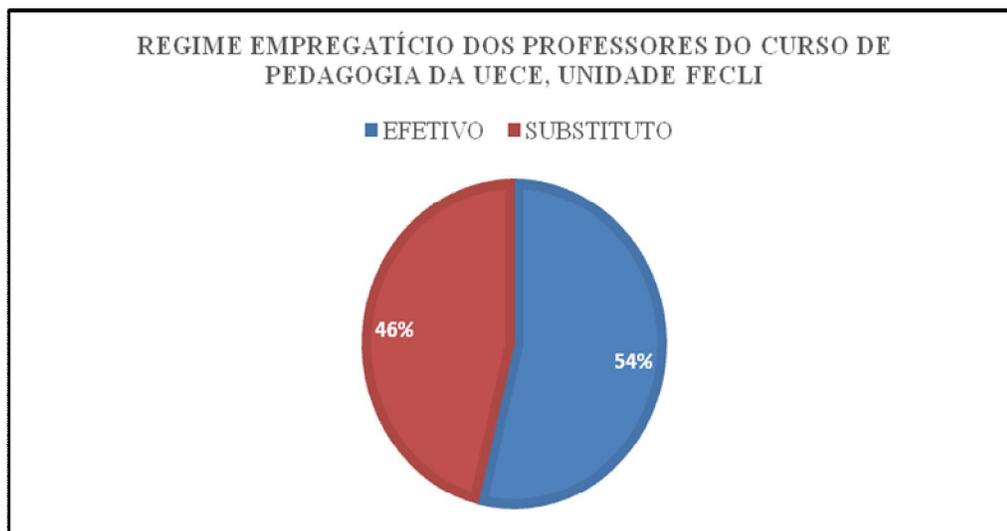


Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos o gráfico 05 com os percentuais que apontaram a titulação dos professores do Curso de Pedagogia da FECLI detectamos que a titulação mais elevada foi o doutorado com 38%, ou seja, diferente dos cursos ofertados pela UECE nas cidades de Fortaleza e Crateús. Outro aspecto relevante referente a titulação foi que 8% dos docentes deixaram de informar sua titulação no currículo *Lattes*, sendo categorizados como não identificados, ou seja,

ausência de informações nos currículos dificultou a análise do perfil docente no tocante a título e, conseqüentemente a formação dos professores que desenvolviam as atividades na Pedagogia em Iguatu.

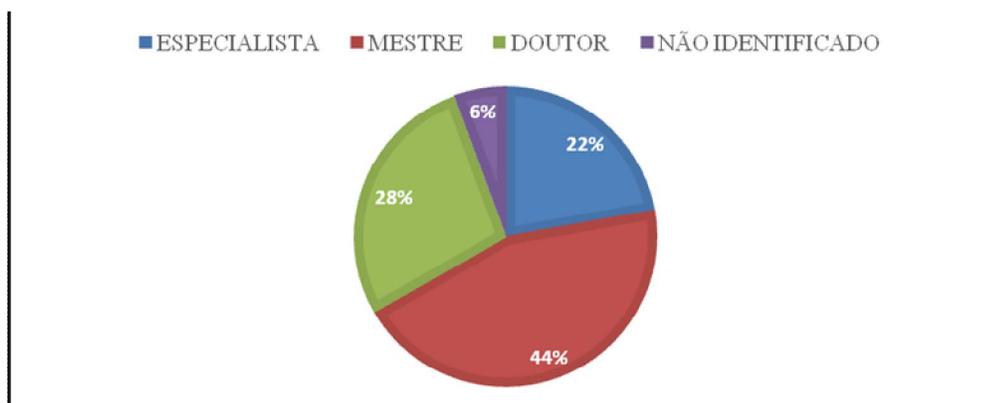
**Gráfico 6 - Regime Empregatício Curso de Pedagogia, FECLI Iguatu.**



Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 06 localizamos outra diferença ao compararmos os dados do Curso de Pedagogia em Iguatu em relação aos Campi de Fortaleza e Crateús referente ao regime empregatício foi a prevalência de docentes efetivos com 54% e de 46% de docentes contratados temporariamente.

**Gráfico 7 - Curso de Pedagogia, FACEDI Itapipoca – Titulação.**



Fonte: elaborado pela autora

Em relação à titulação dos docentes no gráfico 07 o curso de Pedagogia da FACEDI em Itapipoca apresentou semelhanças com os cursos de Fortaleza e Crateús com o percentual mais elevado de professores com mestrado de 44%. Em relação ao percentual de especialista dos sete cursos pesquisados o referido curso foi segundo que apresentou o percentual mais elevado de professores com especialização de 22%. Outro achado foi à ausência de informações acerca dos títulos que deixou de ser informada nos currículos *Lattes* assemelhando-se ao curso da FECLI.

**Gráfico 8 - Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FACEDI Itapipoca.**

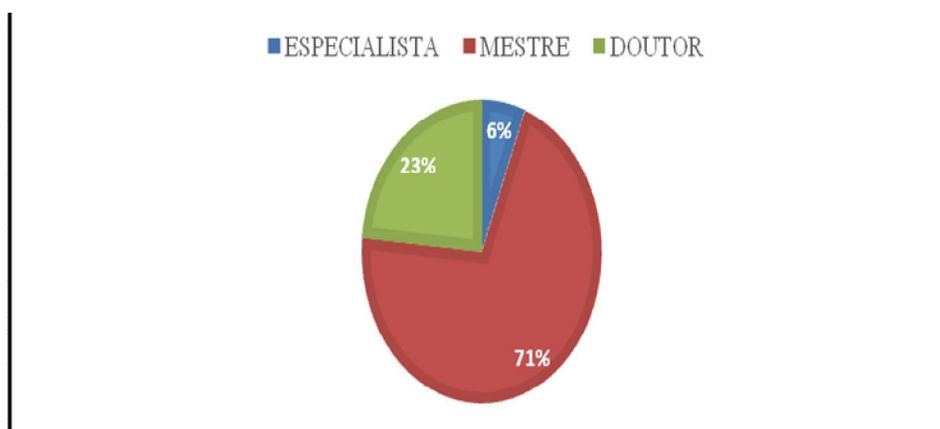


Fonte: elaborado pela autora

Bem como, os cursos de Pedagogia do CED e da FAEC, nas cidades de Fortaleza e Crateús, de acordo com o gráfico 08 o curso ofertado na FACEDI com o contingente de docentes substitutos era 55%. Outro dado que chamou nossa atenção foi a ausência de informações acerca

do vínculo de trabalho no DEPES de 6% de professores, motivo pelo qual denominamos no gráfico 08 a nomenclatura “não identificado”.

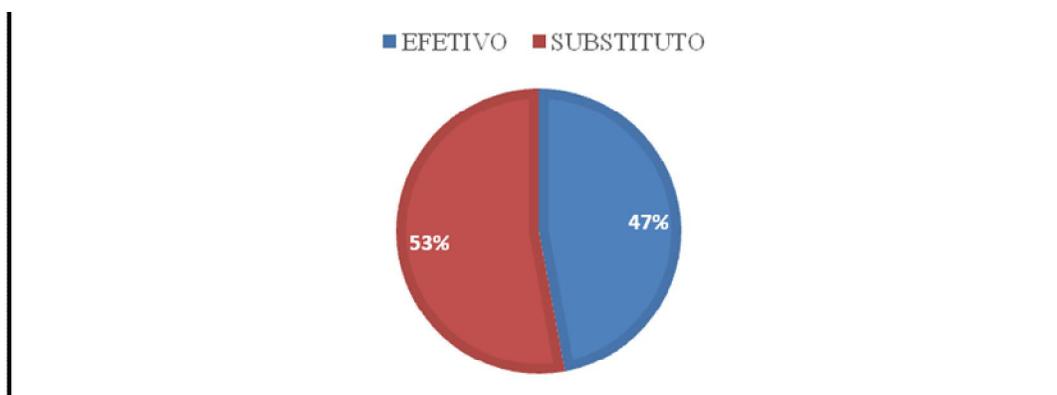
**Gráfico 9 - Curso de Pedagogia, FAFIDAM Limoeiro do Norte - Titulação.**



Fonte: elaborado pela autora

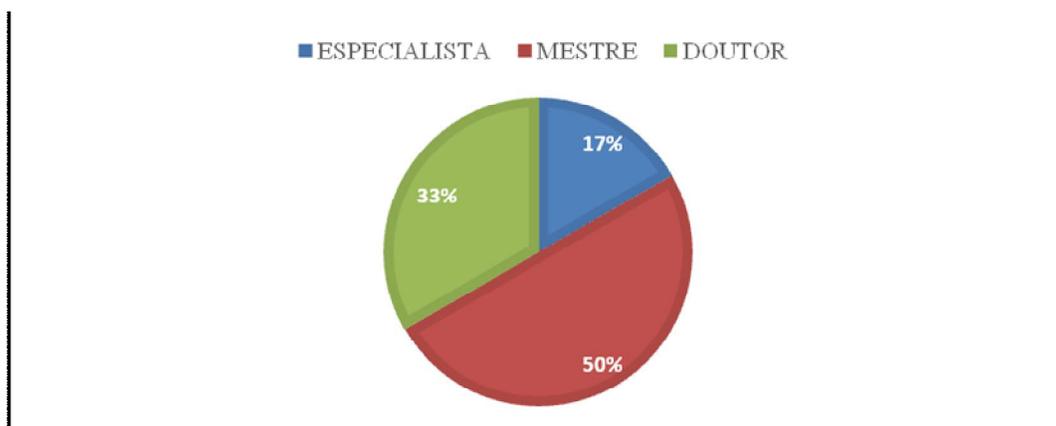
Na análise dos percentuais que evidenciaram a titulação dos docentes o curso da FAFIDAM na cidade de Limoeiro do Norte obteve o percentual mais elevado dos sete cursos de Pedagogia da UECE com 71% de professores com mestrado, seguido de 23% de doutores e 6% de especialistas. Portanto, no aspecto da titulação dos docentes com mestrado assemelhou-se aos cursos do CED, FAEC e FACEDI.

**Gráfico 10 - Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FAFIDAM Limoeiro do Norte.**



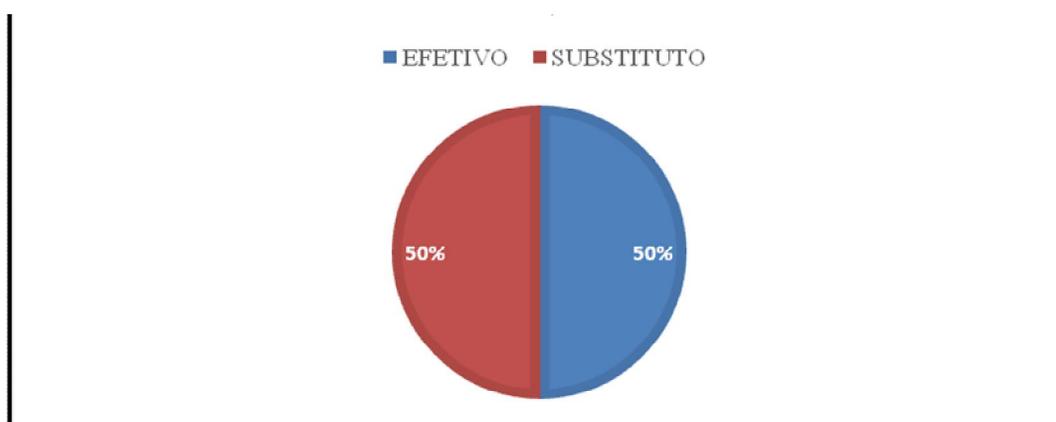
Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 10 o vínculo empregatício dos docentes que trabalhavam na licenciatura em Pedagogia na FAFIDAM era de 53%, ou seja, o quadro docente de substitutos renovado a cada dois anos.

**Gráfico 11 - Curso de Pedagogia, FECLESC Quixadá – Titulação.**

Fonte: elaborado pela autora

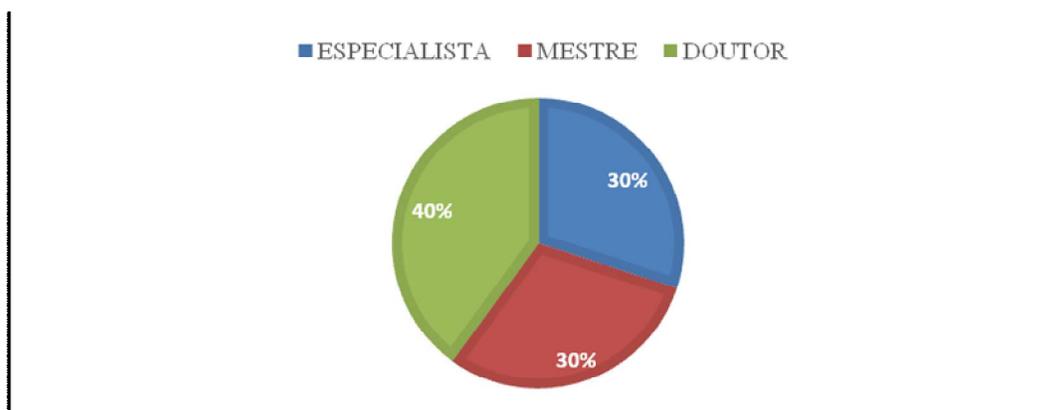
Na mesma perspectiva de revelarmos a titulação docente o curso de Pedagogia da FECLESC no gráfico 11 apresentou que 50% dos professores eram mestres, seguido de 33% de docentes doutores e 17% de especialistas. Achado que conformou a prevalência de mestres em cinco cursos de formação de Pedagogos na UECE.

**Gráfico 12 - Regime Empregatício CURSO DE PEDAGOGIA, FECLESC Quixadá.**

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o gráfico 12 ao analisarmos o regime empregatício dos professores no Curso da FECLESC em Quixadá observamos o equilíbrio entre o percentual de docentes efetivos e substitutos.

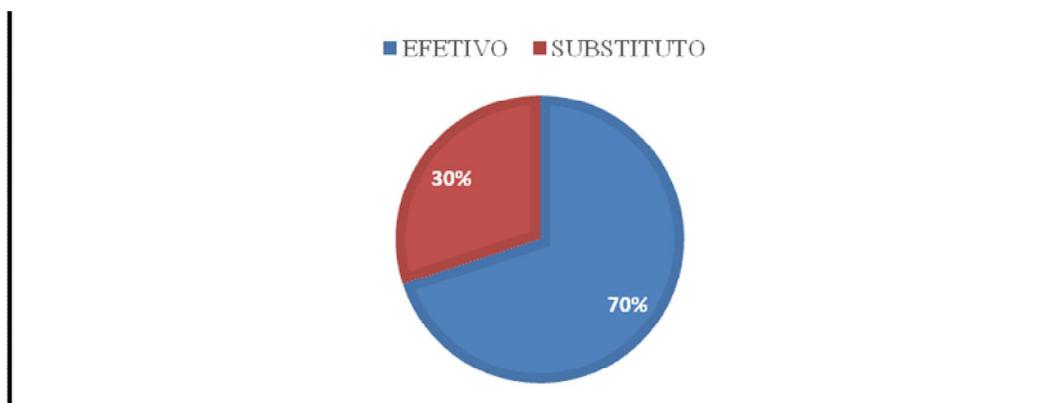
**Gráfico 13 - Curso de Pedagogia, CECITEC Tauá – Titulação.**



Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 13 o curso ofertado na FECLI na cidade de Iguatu a licenciatura em Pedagogia do CECITEC conta com 40% dos doutores, seguido de 30% de mestre e sendo o primeiro com o maior percentual de especialista em 30%.

**Gráfico 14 - Regime Empregatício Curso de Pedagogia, CECITEC Tauá.**



Fonte: elaborado pela autora

Do mesmo modo que apresentou semelhança dos dados acerca da titulação docente em relação ao curso da FECLI o curso do CECITEC em Tauá, no gráfico 14 contava com 70% do seu quadro de professores efetivos, ou seja, em relação aos outros cinco cursos baixa rotatividade no quadro de professores.

Diante dos resultados acerca da titulação e do vínculo empregatício referente aos cursos de Pedagogia da UECE Importante destacar a prevalência de professores com mestrado trabalhando em quatro unidades do interior e nos cursos da Capital, sendo que nos Cursos ofertados no CECITEC e FECLI o maior percentual foi de professores doutores. Outro achado que demandou nossa atenção foi à existência do quantitativos mais elevado de docentes

substitutos nos cursos da FAEC, FACEDI, FAFIDAM, assim como, no curso ofertado no campus Itaperi sendo que nos cursos ofertados pelos CECITEC e FECLI encontramos a prevalência de docentes efetivos com 70%, 54%, respectivamente. Na FECLESC 50% dos docentes eram efetivos e os outros 50% eram substitutos.

A partir dessa miscelânea referente às titulações e o regime empregatício dos professores que trabalhavam nos cursos de Pedagogia da UECE, evidenciando especificidades acerca dos perfis docentes, acreditávamos na relevância de descrevermos a concepção conceitual de conhecimento e para tal feito nos detemos nas ideias de Fiorentini, Sousa Junior, Melo (1998), enfocando que o, “conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (p. 312). Diante da acepção destacamos que o conhecimento avaliativo consiste em compreender os conceitos na perspectiva de fomento das escolhas dos modelos, funções, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados na avaliação, para obter melhores informações acerca dos conteúdos ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, assim como da proposição de melhorias na formação ofertada nos cursos de licenciatura, no âmbito de nossa investigação, com destaque o curso de Pedagogia.

De posse das definições basilares para o desenvolvimento da pesquisa no vigésimo mês do Curso de Doutorado, ou seja, em outubro do ano de 2015 fomos submetidas ao exame de qualificação. Nessa ocasião apresentamos o projeto de pesquisa e o primeiro capítulo do texto de tese para a banca constituída de quatro docentes. Na ocasião nos foram ofertadas sugestões acerca dos aspectos metodológicos da pesquisa no tocante ao método evidenciando a pesquisa exploratória e a indicação metodológica da cartografia com as indicações de leitura sobre o tema resultando na organização de um grupo de estudos<sup>14</sup> no semestre 2016.1 e da oferta da disciplina Teoria da Complexidade e Educação no PPGE/UECE em 2016.2, bem como as indicações para alterações acerca dos sujeitos escolhidos enfatizando a relevância de entrevistarmos os professores que ministravam as disciplinas de Didática e Avaliação, uma vez que havíamos selecionado os Coordenadores de Curso, os professores e os estudantes, a consideração coadunou com a pergunta norteadora e com o objetivo central por tentarmos compreender a

---

<sup>14</sup> Participaram do grupo de estudo os colaboradores da pesquisa, ou seja, Bolsistas de Iniciação Científica, Mestrandos e Doutorandos e o coordenador da Pesquisa e orientador do trabalho de tese prof. Dr. Antonio germano Magalhães Junior. Foram estudadas as obras Pistas do Método da Cartografia e alguns artigos acerca da Cartografia.

constituição do conhecimento avaliativo dos docentes, sendo válido mencionar que recorremos aos Coordenadores dos cursos de Pedagogia da UECE para conseguirmos os contatos de e-mail e telefônico dos sujeitos da investigação, ou seja, foram partícipes no fornecimento dos dados dos sujeitos da investigação.

Posterior às sugestões ofertadas pela banca do exame de qualificação partimos para o planejamento do trabalho de campo, em janeiro de 2016 definindo por perfil básico os docentes que ministravam as disciplinas de Didática e Avaliação no ano de 2016, posterior a essa definição iniciamos o contato com os Coordenadores dos cursos para conseguirmos os endereços de *e-mails* e números de telefone/*WhatsApp* dos professores. No mesmo mês assumimos a vaga de professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) nossas atividades profissionais eram nos Cursos de Licenciatura no Campus Crateús. Por esse motivo nossa pesquisa exploratória foi iniciada pela Faculdade de Educação de Crateús (FAEC).

O encontro com os possíveis sujeitos da pesquisa ocorre na hora do almoço na residência de uma professora da FAEC. Oportunidade em que encontro três docentes (um homem e duas mulheres) do curso de Pedagogia e revelo o interesse de pesquisa e a necessidade de entrevistar os pares.

O trio acha a proposta de investigação interessante e se propõe a auxiliar no encontro com os docentes que ministram as disciplinas de Didática e Avaliação e com a Coordenação. Conseguimos o contato telefônico/*WhatsApp* da Coordenadora (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Em março de 2016, no Seminário de Introdução ao PPGE/UECE com a palestra inaugural proferida pela profa. Marli André, aproveitamos a oportunidade para refletir sobre pesquisa e ao final do evento encontramos três (um homem e duas mulheres) professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) ocasião que aproveito para informar da pesquisa e adquirir o contato da Coordenadora do Curso. Os docentes são bastante receptivos e uma das professoras tem a possibilidade de ser sujeito da investigação, pelo fato de lecionar a disciplina de Didática colocando-se a disposição para participar da pesquisa (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Em abril de 2016 foi deflagrada greve na UECE iniciando-se em maio do referido ano. Desenvolvemos estratégias para realizar a coleta de dados, ou seja, buscamos os contatos telefônicos dos Coordenadores com os colegas de turma do Doutorado, como foi o caso dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) e Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (CECITEC). Mesmo em greve fomos a Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) no Itapery e a secretaria nos forneceu o

contato da Coordenadora. O contato da Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) foi fornecido por uma docente da Faculdade. Conseguimos o número de telefone do Coordenador do Curso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) na secretaria do CED no campus Itapery. À medida que conseguíamos os números de telefone realizávamos o contato com os gestores para apresentarmos a pesquisa e conseguir os números de telefone dos docentes de Didática e Pedagogia, os sete Coordenadores forneceram os números de telefone e os endereços de e-mail. Mesmo com a greve na IES fomos desenvolvendo estratégias para realização da pesquisa empírica e fomos a todas as unidades da UECE no período de maio a julho de 2016, na ocasião realizamos pesquisa exploratória com os gestores procurando compreender as dificuldades nos cursos e, principalmente os aspectos destinados à avaliação.

Depois da coleta de contatos telefônicos e e-mails dos docentes iniciamos o contato com os sujeitos no mês de agosto de 2016 para o agendamento das entrevistas. Depois de nos identificarmos e revelarmos o objeto e o objetivo do trabalho de tese os oito professores forneceram o aceite em participar da pesquisa. A etapa seguinte foi a realização das entrevistas que ocorreu de setembro a dezembro de 2016, das oito entrevistas gravadas em vídeo, quatro foram realizadas nas unidades da UECE no interior cearense e quatro na UECE no Itapery. Os momentos de coleta de dados ocorreram de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. À medida que realizávamos as entrevistas enviávamos para os bolsistas de IC realizarem as transcrições na íntegra no período de outubro de 2016 a fevereiro de 2017. Em paralelo realizamos a produção dos outros capítulos da tese, no momento que íamos recebendo as transcrições das entrevistas em formato digital realizávamos as análises tendo por base as três pistas: formação, saberes e práticas na intenção de compreender a constituição do conhecimento avaliativo dos interlocutores da pesquisa. Além de nos determos na feitura dos capítulos cursamos disciplinas até o semestre 2017.2, vale aclarar que os componentes curriculares ofertados no curso de Doutorado foram importantes para o trabalho de tese, principalmente após o exame de qualificação que forneceram subsídios para compreender a especificidade da pesquisa.

Esse trecho da primeira descoberta serviu para expressarmos as aprendizagens e as dificuldades vivenciadas nas trilhas investigativas, assim como o Pequeno Príncipe, cada leitura realizada, bem como as pessoas que encontramos ao longo de nossa caminhada formativa, foram importantes para a realização do trabalho de Doutorado.

Sendo assim, evidenciamos que com a intencionalidade de conhecer os estudos acerca do conhecimento avaliativos dos docentes produzidas nas universidades brasileiras, decidimos realizar a pesquisa denominada de Estado da Questão (EQ), descrito a seguir.

## 2.2 O ESTADO DA QUESTÃO (EQ): OUTRO TRAJETO PARA O DESCOBRIMENTO DE PESQUISAS ACERCA DO CONHECIMENTO AVALIATIVO DOS DOCENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

*[...] O príncipezinho, que assistia à instalação de um enorme botão, bem sentiu que sairia dali uma aparição miraculosa; mas a flor não acabava mais de preparar-se, de preparar sua beleza, no seu verde quarto. Escolhia as cores com cuidado. Vestia-se lentamente, ajustava uma a uma suas pétalas. Não queria sair, como os cravos, amarrotada. No radioso esplendor da sua beleza é que ela queria aparecer. Ah! Sim. Era vaidosa. Sua misteriosa toaleta, portanto, durara dias e dias. E eis que uma bela manhã, justamente à hora do sol nascer, havia-se, afinal, mostrado (Saint-Exupéry, 2015, p. 40).*

O trecho que descreve a espera do Príncipe pelo desabrochar da flor assemelha-se a nossa expectativa por localizar pesquisas que revelassem o conhecimento avaliativo dos professores. Uma vez que, a leitura de outros relatórios investigativos conduz, por meio do Estado da Questão (EQ), o pesquisador a esclarecer concepções acerca do objeto de investigação. É um exercício que possibilita descobrir as similitudes e os aspectos inéditos da temática investigada. Para explicarmos a finalidade do EQ recorreremos aos escritos de Nóbrega-Therrien e Therrien, expressando que o Estado da Questão,

*[...] leva o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (2010, p. 02).*

Este levantamento bibliográfico, intitulado EQ, tem por fim delimitar e caracterizar o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, identificar e definir as categorias centrais de pesquisa, bem como nortear os aspectos teórico-metodológicos da investigação.

Nas buscas realizadas em sítios on-line procuraram encontrar teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos que auxiliem no delineamento do objeto de investigação, delimitando a contribuição original do estudo no campo científico (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2010).

Em razão dos aspectos que revelam a importância do EQ, e para iniciarmos as buscas nas bases de dados, organizamos a seguinte pergunta: de que modo as pesquisas revelaram o conhecimento avaliativo dos docentes nos cursos de Pedagogia, referenciando sua constituição, através da cartografia dos saberes, práticas e formação? A indagação tem por escopo buscar pesquisas que iriam contribuir para o trabalho de tese.

Deste modo, as produções científicas na área da Educação foram mapeadas em âmbito nacional em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Portal de Periódicos da CAPES, especificamente na *Scielo*. Acreditamos que esses bancos de dados contêm pesquisas importantes na realidade científica brasileira acerca do que vem sendo publicado em diversas áreas, especificamente no terreno educacional tendo por escopo o conhecimento avaliativo no âmbito do ensino e aprendizagem.

Também decidimos mapear investigações acerca do conhecimento avaliativo dos professores do Curso de Pedagogia, no contexto de pesquisa cearense. Recorremos, aos acervos digitais das Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Os descritores utilizados foram “conhecimento avaliativo”, “cartografia dos saberes, das práticas e da formação”, “formação de professores universitários”, “curso de Pedagogia”, “práticas avaliativas” e “avaliação do Ensino-aprendizagem”, ora postos nas bases de dados, sozinhos e, em outros momentos associados.

A demarcação temporal focou os anos de 2010 a 2016, aspecto definido entre o quadriênio de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia até sua primeira década, procurando descobrir pesquisas acerca da temática conhecimento avaliativo e que foram desenvolvidas enquanto cursávamos a formação no doutorado e, principalmente posterior a publicação do documento que direcionava a formação dos pedagogos, contemplando aspectos formativos na área da avaliação e subsidiando a organização dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

As buscas pelas pesquisas que indicassem similitude com o objeto de tese doutoral realizada nas duas bases de dados nacionais que constituem o EQ foram realizadas em duas etapas nos meses de setembro do ano de 2014 a agosto de 2015, a primeira foi organizada para o

exame de qualificação e a segunda etapa destinou-se a defesa do trabalho de tese em dezembro de 2017 buscando teses, dissertações e artigos de setembro de 2015 a dezembro de 2016 escolhemos essa demarcação temporal por ser o período que estávamos realizando a pesquisa de campo.

No tocante a primeira etapa do EQ, buscamos teses, dissertações e artigos publicados em periódicos no período de 2010 a 2016 em língua portuguesa. A posteriori, realizamos a leitura dos títulos e em seguida dos resumos. Além do objeto de pesquisa, analisamos os objetivos, as indicações metodológicas e o referencial teórico. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos as teses, dissertações e artigos publicados em periódicos que revelaram consonância com o objeto de investigação e realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra.

### **2.2.1 Os achados nas produções encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES e as convergências com o objeto de pesquisa – um primeiro momento**

O Estado da Questão (EQ) foi iniciado com a busca das teses e dissertações com temáticas referenciando o conhecimento avaliativo e a cartografia dos saberes, práticas e formação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. A escolha desse banco de dados se deu porque disponibiliza pesquisas na área de educação defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecendo acesso ao maior número de informação sobre as teses e dissertações no Brasil. Constatamos que, no banco de teses e dissertações, estavam disponíveis trabalhos defendidos desde o ano de 2011. Sendo assim, mantivemos a demarcação temporal de 2010 a 2015 para pesquisa em outros sítios eletrônicos, como o Portal de Periódicos da CAPES.

**Quadro 3 - Descritores e Quantidade de pesquisas por descritor.**

<b>DESCRITOR</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Conhecimento Avaliativo	13
Formação de Professores Universitários e Práticas Avaliativas	02
Avaliação no Curso de Pedagogia	50
Práticas Avaliativas	42
Práticas Avaliativas no Ensino Superior	06
Avaliação do Ensino-Aprendizagem no Curso de Pedagogia	25
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>

Fonte: elaborado pela autora

De todos os trabalhos localizados com os descritores citados no quadro 01, os critérios de seleção foram: leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos, para encontramos as pesquisas selecionadas nesta base de dados e que contribuíram com o EQ.

No banco de teses e dissertações da CAPES, o primeiro descritor<sup>15</sup> pesquisado foi conhecimento avaliativo, sendo coletados 13 trabalhos. Após a leitura dos títulos, constatamos a falta de consonância o com objeto de tese, uma vez que aparecia nos títulos a palavra conhecimento e outros o termo avaliativo.

Com o segundo descritor, cartografia dos saberes, das práticas e da formação, constatamos ausência de trabalhos com a referida palavra-chave.

Com os dados iniciais acerca dos dois descritores, decidimos buscar pesquisas com outros que privilegiassem investigações com as temáticas: “Formação de Professores”, “Curso de Pedagogia”, “Práticas Avaliativas” e “Avaliação do Ensino-Aprendizagem”. Neste momento, para sistematizarmos a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, compilamos dois ou três descritores, a fim de ampliarmos os achados referentes às pesquisas educacionais na área do objeto de estudo.

Referente ao descritor Práticas Avaliativas localizamos 42 pesquisas. Realizamos a leitura dos títulos e dos resumos que deixaram de mostrar informações referentes ao objeto de tese, pelo fato de serem estudos acerca de práticas de avaliação na Educação Básica, em cursos da área da Saúde, em Educação a Distância. Assim, decidimos compilar dois descritores - Práticas Avaliativas no Ensino Superior havendo encontrado seis pesquisas na área de Educação, sendo quatro dissertações e duas teses.

Avaliação do Ensino-Aprendizagem no Curso de Pedagogia foi o outro dos descritores pesquisados. Encontramos 25 resultados na área de Educação, que totalizaram 21 dissertações e quatro teses. Com os descritores formação de professores universitários e práticas avaliativas localizamos dois trabalhos na área da educação, sendo uma dissertação e uma tese. Do universo de 33 trabalhos com as palavras-chave mencionadas e depositados no banco de teses e dissertações da CAPES, também realizamos a leitura dos títulos e resumos e constatamos que 30

---

<sup>15</sup> Para evitarmos a repetição do termo em outros trechos utilizamos a expressão palavra-chave.

pesquisas apresentaram aspectos políticos e históricos e referenciaram a Educação a Distância, a formação do pedagogo, formação profissional a interdisciplinaridade, embora a avaliação do ensino-aprendizagem fosse evidenciada como tema central de investigação, ou seja, estes trabalhos não contribuíram para a organização do EQ.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos três investigações, utilizando os seguintes critérios: pesquisa realizada em cursos de licenciatura, abordando a temática avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como sujeito das investigações professores ou discentes<sup>16</sup>.

**Quadro 4 - Autores, Tipo, Instituição, Título e Ano de Publicação dos trabalhos selecionados na busca no Banco de Teses da CAPES.**

<b>AUTOR</b>	<b>TIPO E INSTITUIÇÃO</b>	<b>TRABALHO</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
GARCIA, Elizabete Aparecida	Dissertação/UEL	Avaliação Formativa em Foco: Concepção e Características no Discurso Discente.	2011
CARVALHO, Wirla Risany Lima	Dissertação/UFC	Da alvorada ao acaso: Estudo de Caso sobre a Avaliação da Aprendizagem em Cursos de Pedagogia Diurno e Noturno em uma Instituição de Ensino Superior da Rede Pública.	2012
EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino	Dissertação /UFV	"Eu não gosto desse instrumento, mas também o aluno não gosta das provas..." A avaliação da Aprendizagem e a Avaliação de Disciplinas na Ótica de Professores Universitários.	2012

Fonte: elaborado pela autora

Conforme os aspectos expressos no quadro 02, observamos que as pesquisas abrangem três regiões do Brasil: Nordeste, Sul e Sudeste. As três produções selecionadas possuem foco no Ensino Superior e tiveram como sujeitos discentes e docentes. As dissertações foram defendidas nos anos de 2011 e 2012, ou seja, cinco anos após a publicação da DCN para o Curso de Pedagogia. Os projetos pedagógicos haviam passado por algumas reformulações, sendo importante analisar o conhecimento avaliativo proporcionado nos cursos de licenciatura.

Ao selecionarmos as três produções informadas no quadro 02, realizamos a leitura dos aspectos teórico-metodológicos e descobrimos a consonância com o objeto de investigação, em

<sup>16</sup> Este critério também foi utilizado para seleção de trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES.

razão da abordagem de aspectos concernentes à avaliação da aprendizagem ou referências às práticas avaliativas, além da retratação dos aspectos formativos em Cursos de Pedagogia ou em outros cursos de Licenciatura.

A dissertação intitulada *Avaliação Formativa em Foco: Concepção e Características no Discurso Discente*, produzida por Garcia, no ano de 2011, objetivou deslindar e analisar as concepções e as características da avaliação formativa. Outro aspecto que ocasionou a escolha do trabalho foi o referencial teórico utilizado pela pesquisadora, que foi baseado nos escritos de autores como: Hoffmann (1991, 1993, 2001, 2005a; Hadji (2001), Luckesi (1995), Perrenoud (1999), Silva; Hoffmann; Esteban (2003), Vasconcellos (1994, 1998). O estudo constatou que a função formativa da avaliação está compromissada com a aprendizagem e os estudantes do Curso de Pedagogia reconhecem o *feedback*, a regulação e a autorregulação como características essenciais a essa perspectiva avaliativa. O estudo utilizou como categorias de análise avaliação da aprendizagem e formação de professores.

Na investigação de Carvalho (2012), com o título *Da alvorada ao acaso: Estudo de Caso sobre a Avaliação da Aprendizagem em Cursos de Pedagogia Diurno e Noturno em uma Instituição de Ensino Superior da Rede Pública*, os sujeitos foram os discentes e os professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública. O objetivo foi investigar a prática de avaliação destinada aos discentes do Curso de Pedagogia em uma IES Pública. Os modelos de avaliação da aprendizagem consideram os fatores biopsicossociais como elementos importantes na constituição do procedimento avaliativo dos estudantes como um todo, principalmente os do curso noturno. Alguns docentes utilizaram um método didático tradicional expositivo e uma avaliação baseada na cultura do exame, ao passo que outros professores, notamos os métodos avaliativos formativos e participativos, que consideram os fatores biopsicossociais dos discentes, visando a um desenvolvimento integral do estudante. As categorias de análise foram Avaliação da Aprendizagem e Ensino Superior.

A dissertação “*Eu não gosto desse instrumento, mas também o aluno não gosta das provas... A avaliação da Aprendizagem e a Avaliação de Disciplinas na Ótica de Professores Universitários*”, desenvolvida por Fernandes (2012). As três categorias de análise utilizadas no estudo foram Avaliação da Aprendizagem, Formação Avaliativa de Professores e Ensino Superior. O estudo revelou que os professores entrevistados dos cursos de licenciatura entendem a avaliação da aprendizagem como uma perspectiva de verificação do conteúdo desvinculados do

processo de ensino e aprendizagem. Reconhecem parcialmente a relevância dos resultados das avaliações de disciplinas realizadas pelos estudantes e se utilizam, em parte, desses resultados para aprimorar sua prática pedagógica. Verificamos que o núcleo do debate acerca da avaliação se enquadra no contexto da formação de professores, uma vez que na Universidade deveriam ser levantadas e debatidas questões referentes às práticas avaliativas.

As três pesquisas selecionadas revelaram que a avaliação realizada pelos professores universitários recorre aos exames ou à verificação de aprendizagem, assim como foram constatadas as necessidades de formação docente na área de avaliação. Outro aspecto relevante apontado em uma das investigações foi o reconhecimento dos estudantes da importância do *feedback* na função formativa, servindo de regulação e autorregulação do processo de aprendizagem, devendo ser utilizado pelos professores no processo didático-pedagógico. As três produções colaboraram com a investigação proposta para a tese, por detonarem algumas categorias de análise e indicações para composição do referencial teórico.

Ao realizamos a busca por pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no mês de dezembro de 2017 que referenciasse a temática do Conhecimento Avaliativo para a defesa do trabalho de tese descobrimos que o sitio <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> fora desativado, nos direcionando para o site principal da CAPES com o seguinte endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/servicos/>.

### **2.2.2 Os trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES: as referências dos trabalhos na área de avaliação.**

A inquietação em encontrar pesquisas que abordem à temática conhecimento avaliativo nos remeteu a buscar estudos em outra base de dados o Portal de Periódicos da CAPES, acessado em <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

Mantivemos os mesmos descritores utilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, assim como a demarcação temporal de 2010 a 2015 tanto na primeira como na segunda etapa de organização do EQ. Mais uma vez, não encontramos publicações com o descritor Conhecimento Avaliativo, assim como Cartografia dos Saberes, Práticas e da Formação. Sendo assim, no Portal de Periódicos da CAPES, recorreremos, à base de dados que congrega os principais periódicos brasileiros: a SciELO, disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

Objetivando identificar artigos publicados em periódicos científicos que abordam o objeto conhecimento avaliativo.

A pesquisa na SciELO ocorreu da seguinte forma: inicialmente, fizemos uma busca em periódicos educacionais com Qualis A1 na área de Educação, que tinham por temática de publicação a avaliação. Esse Qualis foi escolhido porque representa a melhor qualificação determinada pela CAPES para periódicos. Mantivemos os mesmos descritores utilizados na pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Não foi localizado nenhum artigo com os descritores Conhecimento Avaliativo, Cartografia dos Saberes, Práticas e da Formação, Formação de Professores e Curso de Pedagogia.

Desta feita, partimos para buscas com o descritor Avaliação do Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior, na revista Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior (RAIES) com *qualis* A1. Localizamos quatro artigos, publicados no período de 2012 a 2015, sendo que após a leitura do resumo dos artigos descartamos um, pois tinha como foco a avaliação da aprendizagem no ensino de saúde nos cursos de Enfermagem e Medicina.

**Quadro 5 -Autores, Títulos dos Artigos, Periódico e Ano de Publicação – Scielo.**

AUTOR (ES)	TÍTULO DO ARTIGO	PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO
PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção	Percepções dos Estudantes Universitários sobre a Avaliação das Aprendizagens: Um Estudo Exploratório	RAIES	2012
FERREIRA, Carlos Alberto Alves	Uma Abordagem à Avaliação das aprendizagens na Formação de Professores no Contexto de Bolonha.	RAIES	2013
POLTRONIERI , Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio	Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão	RAIES	2015

Fonte: elaborado pela autora

Dos três artigos, dois evidenciaram pesquisas realizadas em Portugal e outro foi um estudo denominado de estado da arte, possuindo semelhança com o objeto de pesquisa, no que concerne ao aspecto teórico e desenvolvimento metodológico.

No estudo que enfocou as *Percepções dos Estudantes Universitários sobre a Avaliação das Aprendizagens: Um Estudo Exploratório*, de autoria de Pereira e Flores (2012), objetivou

conhecer as percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação, em particular sobre os métodos de avaliação mais utilizados e a relação entre avaliação e aprendizagem com aplicação de questionário aos estudantes do 3º ano dos cursos de Educação, Engenharia, Medicina, Educação Básica e Psicologia, da Universidade do Minho. Os resultados revelam que as dimensões, nas quais os estudantes mais associam à avaliação estão na aprendizagem, testes/exames, verificação de conhecimentos e notas/classificações. A pesquisa destacou que,

A avaliação está associada inevitavelmente à sociedade, pois o desempenho dos alunos reflete as funções que um dado sistema educativo específico requer, uma vez que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas. (PEREIRA e FLORES, 2012, p. 533).

Ressaltou que o conflito, o receio/medo e a imposição ainda estão vinculados ao processo avaliativo no Ensino Superior, contribuindo para nossa pesquisa pelo fato de terem como sujeitos os estudantes dos cursos de Educação e por destacar em relação da avaliação com aprendizagem, bem como evidenciaram a necessidade do conhecimento das técnicas de avaliação.

O escrito organizado por Ferreira, intitulado “*Uma Abordagem à Avaliação das aprendizagens na Formação de Professores no Contexto de Bolonha*”, teve por objetivo caracterizar as práticas de avaliação das aprendizagens de futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico, realizando uma análise dos aspectos acerca da avaliação das aprendizagens dos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo de formação dos professores de duas universidades portuguesas. Destacou a noção de que as práticas de avaliação, “devem ser confiáveis e proporcionar informações que ajudem os alunos a aprenderem, tem de orientar-se por critérios de avaliação negociados pelo professor com os alunos (p. 700)”. A publicação destacou a importância de uma avaliação centrada na aprendizagem, enfatizando uma formação docente em termos de aquisição de capacidades, de habilidades, comportamentos e atitudes que permitam aos discentes uma progressiva atualização dos conhecimentos no decorrer da atuação profissional.

O terceiro estudo - *Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da Revista Estudos em Avaliação Educacional em questão* publicado no ano de 2015, com autoria de Poltronieri e Calderón, analisou a produção científica a respeito da avaliação da aprendizagem na Educação Superior. O artigo destacou duas dimensões relevantes acerca do objeto de investigação do curso de Doutorado, que foram avaliação da aprendizagem e práticas

avaliativas, realçando a utilização do portfólio como instrumento de avaliação. As informações recorrentes às práticas avaliativas emergiram da pesquisa organizada por [...] Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006) que

Nos resultados, os autores afirmam que os cursos de licenciatura valorizam práticas que privilegiam a orientação e o acompanhamento dos alunos visando ao aprendizado destes, à indissociabilidade entre a avaliação e a metodologia de ensino, e à prática de avaliação vinculada a um alto nível de exigência. Além disso, evidenciou-se também um movimento de continuidade/ruptura nos processos de avaliação que os aproximam da avaliação formativa. (P. 480).

O processo avaliativo necessita auxiliar na tomada de decisão que serve ao ensino e à aprendizagem. No tocante ao ensino, revela ao docente as aprendizagens e dificuldades dos discentes, assessorando a proposição de metodologias que sanem as dificuldades reveladas no decorrer do processo formativo e aos discentes serve para informar acerca do desempenho e que aspectos precisam ser melhorados.

Os três artigos encontrados na RAIES auxiliarão na sistematização da pesquisa de doutorado, pois se remeteram à temática da avaliação do ensino-aprendizagem no Ensino Superior, enfatizando investigações com participação de estudantes, auxiliando na organização do referencial teórico-metodológico, pelo fato de revelarem pesquisas acerca das práticas de avaliação neste nível de ensino.

Partindo da mesma indicação referente ao Qualis A1 para a defesa do trabalho de tese recorremos a <http://www.scielo.org/php/index.php> descobrindo que o site passava por modificações e não constavam as indicações referentes ao Qualis, sendo assim, recorremos a Plataforma Sucupira no sítio <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> para descobrirmos as periódicos educacionais com Qualis A1 na área de Educação com publicação na área de avaliação. Solicitamos a classificação dos periódicos nos anos de 2013 a 2016 com área de avaliação em educação contendo no título a palavra Avaliação e a classificação A1 foram apresentados dois periódicos, Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior (RAIES), localizado na primeira etapa do EQ e o outro a Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

Sendo assim, partimos para buscas na revista Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior (RAIES) com *qualis* A1 com o descritor Avaliação do Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior sendo que nos detivemos às publicações de setembro de 2015 a dezembro de 2016, uma vez, que o periódico apresentou publicações quadrimestrais. Encontramos uma edição

de outubro de 2015 sem apresentar nenhuma publicação contemplando o descritor. Na primeira edição de 2016 localizamos o artigo “*Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem*”, após a leitura do resumo descartamos a contribuição para nossa pesquisa pelo fato de referenciar um instrumento de avaliação destinado aos estudantes da área da atenção básica à saúde. Na segunda e terceira edição, publicada no referido ano, não localizamos nenhum artigo destinado ao descritor selecionado para a busca na RAIES.

Na Revista Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação com publicação trimestral e Qualis A1 mantivemos o mesmo período de busca utilizado na RAIES e referente à segunda etapa de elaboração do EQ. Inicialmente procuramos pelos seguintes descritores: Conhecimento Avaliativo, Cartografia dos Saberes, Práticas e da Formação, Formação de Professores e Curso de Pedagogia sem constar nenhuma publicação com os descritores. Em seguida a pesquisa foi norteadada pelo descritor, avaliação do Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior, vale destacar que nas quatro edições do ano de 2016 não foram publicados nenhum artigo que evidenciasse o descritor.

### **2.2.3 O mapeamento de pesquisas acerca do conhecimento avaliativo no Ceará: Tentativas de localização de pesquisas na UFC e UECE**

Para a organização desse tópico do EQ mantivemos as duas etapas de pesquisa, tendo em vista o nosso interesse em descobrir pesquisas que colaborem com o objeto de investigação, e pelo fato de os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES datarem do ano de 2011, nos dispusemos a realizar buscas nos acervos digitais das duas universidades públicas do Estado do Ceará. Escolhemos as duas IES pelos seguintes aspectos: Os dois programas de pós-graduação apresentam na matriz curricular linhas de pesquisas em Avaliação Educacional, sendo que, na Universidade Federal do Ceará (UFC), a linha de pesquisa em avaliação tem área temática em avaliação da aprendizagem, ao passo que, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), o programa de pós-graduação em Educação com ênfase em formação de professores, a linha de pesquisa é História e avaliação. A primeira etapa da pesquisa foi realizada no mês de junho do ano de 2015 e a outra em dezembro do ano de 2017.

Distintamente dos descritores utilizados para as buscas nas bases de dados nacionais, nos dois sítios *on-line*, utilizamos os descritores Conhecimento Avaliativo e Cartografia dos

Saberes, Práticas e Formação, primeiramente, separados e depois associamos as duas palavras-chave, assim como mantivemos a demarcação temporal de 2010 a 2015.

As produções da UFC estão disponíveis em: <http://bibweb.npd.ufc.br/pergamum/biblioteca/>. O mapeamento das pesquisas foi iniciado com o descritor Conhecimento Avaliativo. Focalizamos dois trabalhos, uma tese e uma dissertação. Com o segundo descritor, Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação não foi localizada nenhuma produção. Com a junção dos dois descritores, também neste sítio *on-line*, não foi encontrado nenhum trabalho. Nessa linha de entendimento, realizamos a leitura dos títulos das duas produções apresentadas com o descritor conhecimento avaliativo, comprovando que deixam de contribuir com o objeto de investigação, pois foram estudos avaliativos, em que o objeto da tese versou acerca de currículo integrado e PROEJA e a dissertação beneficiou o curso de Educação Física e gestão da informação e do conhecimento.

No outro momento de busca pelas produções para o EQ em dezembro do ano de 2017 recorremos ao <http://www.repositorio.ufc.br/browse?type=title> na tentativa de localizar produções que abordassem a temática do conhecimento avaliativo e Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação, ou seja, mantivemos os mesmos descritores da etapa anterior, mas não localizamos nenhuma produção enfocando as duas temáticas.

A consulta ao acervo digital da biblioteca da UECE no primeiro momento que organizamos o EQ estava indisponível. Deste modo, procuramos localizar as produções na página do programa de pós-graduação em Educação no seguinte endereço: <http://www.uece.br/ppge/> Utilizamos os dois descritores da pesquisa realizada no sítio *on-line* da biblioteca da UFC. Com os descritores Conhecimento Avaliativo e Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação, não foi localizado nenhuma produção, sendo que com o descritor Cartografia foram situadas três dissertações produzidas no Curso de Mestrado em Educação<sup>17</sup> da UECE sendo que duas dissertações foram defendidas em anos anteriores a demarcação temporal escolhida sendo escolhida pela escassez de trabalhos dissertativos com escopo na Cartografia e, principalmente na Cartografia das relações de Saber/Poder

---

<sup>17</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE iniciou suas atividades no ano de 2013, com a primeira turma de doutorado. Antes era Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), com área de concentração em Formação de Professores que iniciou suas atividades em 2004.

**Quadro 6 -Autor, Título da Dissertação e Ano.**

<b>Autor</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>Ano</b>
REGO, Sheila Novais	Os Professores de História dos Cursinhos Pré-Vestibulares de Fortaleza: Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder	2008
PONTELLO, Luiza Santos	Cartografia das Relações de Saber/Poder, na Formação de Professores de Matemática, nas Universidades Públicas de Fortaleza.	2009
FERREIRA, Janaína Nunes	Cartografia das Relações de Saber/Poder no Ensino de História nas Universidades Públicas em Fortaleza UECE/UFC	2010

Fonte: elaborado pela autora

Atentando para o ano de publicação das dissertações as três produções descritas no quadro 04 deixam de contemplar a demarcação temporal escolhida para a organização do EQ, os anos de 2010-2014. Pela ausência de pesquisas que abordem a cartografia na área de formação docente, os referidos estudos foram selecionados. Realizamos a leitura dos três trabalhos e verificamos que as cartografias evidenciaram as relações de saber/poder dos professores, com suporte no reconhecimento dos seus pares, dimensão que não será pesquisada no trabalho de tese, que servirá para compreender os aspectos concernentes ao mapeamento dos percursos de constituição dos saberes, práticas e formação dos professores do curso de Pedagogia e que constituíram o conhecimento na área de avaliação.

A dissertação de Rego (2008), com o título *Os Professores de História dos Cursinhos Pré-Vestibulares de Fortaleza: Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder*. Apresentou uma cartografia das relações de saber e poder existentes nos cursinhos de Fortaleza nos anos de 1970 a 1990, mapeando os percursos de formação, prática e saberes dos professores de História dessas instituições. Restou compreender a noção de que

[..] formação, prática e saberes, especialmente os saberes ditos experienciais desses profissionais da educação, foram determinantes em suas vidas nos cursinhos, pois, com base em tais saberes, esses professores faziam a diferença e tinham em seu discurso uma constituição de verdades, uma especificidade para aprovar no exame vestibular. (REGO, 2008, p. 157).

A pesquisa revelou que os saberes dos professores nos cursinhos de Fortaleza foram constituídos no decorrer da profissão, diferenciando-os de outros docentes pelo fato de constituírem em seus discursos verdades, sendo reconhecidos pelos estudantes e pelos outros professores pelos saberes que aprovavam para o exame vestibular, uma vez que a pesquisa teve por demarcação temporal a expansão do quantitativo de cursos pré-vestibulares com foco na aprovação para as universidades.

No trabalho *Cartografia das Relações de Saber/Poder, na Formação de Professores de Matemática, nas Universidades Públicas de Fortaleza*, Pontello (2009) identificou as relações de saber/poder existentes nas trajetórias de formação, constituição de saberes e práticas dos formadores que trabalham os conteúdos de ensino da Matemática. Constatou que os docentes pesquisados adquiriram os saberes matemáticos e da Educação no decorrer de sua trajetória profissional. A mistura desses saberes pelos docentes foi considerada necessária à sua prática, constituindo o saber que mobiliza sua ação docente.

*Cartografia das Relações de Saber/Poder no Ensino de História nas Universidades Públicas em Fortaleza UECE/UFC* foi o título da pesquisa realizada por Ferreira (2010). A mencionada investigação teve por objetivo cartografar os saberes, práticas e formação dos professores que ministram disciplinas voltadas ao ensino de História nas IES públicas. A autora descobriu que as relações de saber-poder dos docentes que lidam com os conteúdos voltados ao ensino da História foram constituídas por uma variedade de saberes. Saberes locais, descontínuos, legitimados e até mesmo hierarquizados, funcionando como um ordenamento de um conhecimento verdadeiro, destacando que os saberes dos professores do ensino de História são

[...] saberes históricos e historiográficos. A estes se aliam: os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. O professor se forma ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. (FERREIRA, 2010, p.104).

Os saberes específicos da área de formação adquiridos no decorrer do curso de graduação aliam-se a outros saberes no decorrer da profissão, na sala de aula, na instituição onde trabalham os professores. A formação docente ocorre na trajetória pessoal e profissional, valendo destacar que os professores dos cursos de licenciatura produzem conhecimentos e precisam formar professores capazes de refletir criticamente acerca de sua formação, dos saberes e práticas.

As pesquisas realizadas nas bases de dados, no Banco de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos CAPES, nas Bibliotecas da UFC e UECE deixaram de evidenciar a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes no Ensino Superior, uma vez que, neste mapeamento, escolhemos descritores que pudessem apresentar/reforçar as categorias iniciais de pesquisa, sendo geradores de uma melhor compreensão entre os aspectos descritos nos resumos, na introdução dos trabalhos de teses, dissertações e artigos de periódicos, bem como do referencial

teórico-metodológico. Estes auxiliaram na definição dos objetivos da investigação e na constituição dos aspectos teórico-metodológicos que serão aportadas a seguir.

No segundo momento de organização do EQ recorreremos a site da biblioteca da UECE <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf> realizando a busca de produções acerca Conhecimento Avaliativo e da Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação. Sem êxito devido há inexistência de produções que evidenciassem os dois descritores. Optamos em percorrer o mesmo caminho da etapa anterior do EQ, ou seja, a página do PPGE/UECE, de modo específico o banco de teses e dissertações do programa em educação no endereço eletrônico <http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>, optamos por buscar os trabalhos defendidos nos anos de 2015 a 2016, especificamente dissertações pela ausência de teses defendidas nesses dois anos. No ano de 2015 não foi defendida nenhuma dissertação que no título ou resumo apresentasse Conhecimento Avaliativo e Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação.

No tocante ao ano de 2016 foram defendidas 28 dissertações no PPGE/UECE. A busca foi realizada pelo título das produções, tendo por chave de busca os mesmos descritores utilizados para o ano de 2015. Em relação ao conhecimento avaliativo não localizamos nenhum trabalho, mas concernente à Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação foi encontrado um trabalho defendido em 2016 além desse escolhemos outra dissertação para compor nosso EQ pelo fato de apresentar em seu título Formação, Saberes e Práticas. O achado foi descrito no quadro a seguir:

**Quadro 7 - Autor, Título da Dissertação e Ano.**

<b>Autor</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>Ano</b>
RIBEIRO, Dayslandia Fernandes	Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos Professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE - Campus do Itaperi e FECLESC	2016
MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo	Formação, Saberes e Práticas dos Professores da Área de Ensino de História no Curso de História da UECE em Fortaleza	2016

Fonte: elaborado pela autora

Na pesquisa intitulada “*Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos Professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE - Campus do Itaperi e FECLESC*”, Ribeiro (2016) objetivou cartografar os saberes, as práticas e a formação dos professores que lecionaram nas disciplinas do Eixo Integrador de

Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática, no período compreendido entre 2013 e 2015. Os resultados da pesquisa enfatizaram que os saberes pedagógicos são imprescindíveis às práticas formativas dos docentes, sendo encontrando ausência teórica desses saberes no percurso formativo de mais de cinquenta por cento dos sujeitos indicando dificuldades para o desenvolvimento das práticas junto às disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC. Esse estudo nos auxiliou na compreensão dos aspectos referentes a indicação metodológica da pesquisa baseada na Cartografia vinculada as categorias principais da nossa investigação saberes, práticas e formação dos docentes em um curso de licenciatura.

No trabalho dissertativo *Formação, Saberes e Práticas dos Professores da Área de Ensino de História no Curso de História da UECE*, no qual Miranda (2016) buscou compreender a área de História e Ensino da licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará em Fortaleza, através do percurso formativo, repertório de saberes e práticas docentes de seus professores. O estudo auxiliou-nos a ampliar o referencial teórico acerca da formação, saberes e práticas em um curso de formação docente.

O levantamento bibliográfico denominado Estado da Questão proporcionou nosso encontro com três aspectos, inicialmente com a temática da avaliação, em seguida, com a postura investigativa denominada cartografia e com as produções que adotaram a formação, os saberes e as práticas. Sendo assim, nossa problemática de investigação tem por características inéditas a compreensão da constituição do conhecimento avaliativo dos docentes dos sete Cursos de Pedagogia da UECE tendo por base a formação, os saberes e as práticas, de modo específico dos professores que ministram as disciplinas de Didática e Avaliação. Com a intencionalidade de evidenciar a importância do conhecimento no âmbito do ensino e aprendizagem para a docência, principalmente no âmbito universitário auxiliando na qualidade do trabalho formativo nos cursos de licenciatura.

### 2.3 A TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA: TRILHANDO UM CAMINHO DE VARIAS TRILHAS E OS DESAFIOS AO LONGO DA CAMINHADA

**Imagem 1 – Caminho a ser percorrido.**



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+caminho&tbm=isch&source=iu&ictx>

Para indicarmos a tessitura metodológica dessa viagem investigativa que constituiu o mapa dos conhecimentos avaliativos dos professores dos cursos de Pedagogia da UECE escolhemos o caminho como imagem desse início de tópico por ser uma das palavras que constitui o termo Metodologia composta por três vocábulos gregos: *metà* (“para além de”), *odòs* (“caminho”) e *logos* (“estudo”). Ou seja, a metodologia evidencia o conjunto de métodos adotados pelo pesquisador ao longo do estudo tendo por finalidade nortear a uma investigação científica. Indicar o percurso metodológico é importante para situar outros pesquisadores indicando os caminhos percorridos e as paisagens capturadas no decorrer da investigação. Esse trecho da introdução foi organizado como um preâmbulo metodológico, uma vez, que nos dedicamos para que os aspectos metodológicos se fizessem presentes em todos os trechos da tese.

Desta feita, aclaramos que o ser humano normalmente busca descobrir, investigar as teorias e ciências, examinando questões que ficaram obscuras no seu entendimento. Sendo assim,

podemos explicar a palavra “pesquisa” como busca pelas informações para interpretar a aquisição do conhecimento que nasce de uma inquietação e, sobretudo, tem relações com os aspectos políticos, econômicos, filosóficos, sociais, históricos e educacionais, em que os sujeitos estão inseridos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário a busca sistemática pelo conhecimento, ancorada no delineamento do percurso investigativo, desafio que deve ser enfrentado pelos cientistas das diversas áreas na Contemporaneidade em virtude da expansão do quantitativo e qualitativo de informações disponíveis em fontes impressas e digitais, uma vez que a produção de conhecimento é coletiva, caracterizando-se como um processo continuado de investigação em todas as áreas complementando ou contestando contribuições e descobertas referentes à temática investigada (ALVES-MAZOTTI, 2002).

O conhecimento é produzido pela compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações e contextos (GAMBOA, 2000). Destacamos que para revelarmos os percursos formativos, os saberes e as práticas que constituíram o conhecimento avaliativo dos professores nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará optamos por realizar um desenho cartográfico.

Pelo fato de representamos no trabalho de tese uma realidade formativa tecida pelas trajetórias pessoais e profissionais que, por sua vez, se entrelaçam em conjunturas institucionais e sociais, escolhemos a abordagem de pesquisa qualitativa em virtude de complexidade do fenômeno estudado e no intento de compreender os percursos de formação, saberes e práticas que constituem o conhecimento avaliativo dos professores nos cursos de Pedagogia da UECE. Para Minayo, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2015, p. 21), buscando explicar o porquê dos fenômenos pesquisados, na especificidade, o conhecimento na área de avaliação e a formação disseminada nos cursos de Pedagogia.

Desse modo, na abordagem qualitativa, é necessário o pesquisador observar os sujeitos e realizar esforço para compreender as diversas opiniões, destacando a característica para fazer uso da abordagem qualitativa na formação docente na leitura de Bogdan e Biklen (1994, p.287).

O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores por que oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente completo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais

autoconscientes a cerca de seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, directores e outras pessoas.

O estudo de cunho qualitativo objetiva a compreensão, devendo ser de natureza teórica e prática, concomitantemente. O trabalho correspondeu à abordagem de investigação qualitativa. Evidenciamos que a essência da pesquisa qualitativa é compreender as concepções dos participantes acerca dos fenômenos que estão ao seu redor, ou seja, como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade.

Conforme evidenciado por Creswell, “a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local [...] isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local envolvido nas experiências reais dos participantes” (2007, p. 186). O cenário observado foram os caminhos percorridos para a organização do conhecimento avaliativo dos nossos interlocutores.

Pelo fato de investigarmos a constituição do conhecimento avaliativo dos professores, escolhemos como método de pesquisa o estudo de caso, que, de acordo com Yin, é uma investigação, “empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (2003, p 32)”. A compreensão acerca do objeto investigado na tese foi realizada mediante as informações coletadas nas entrevistas, juntamente com os aspectos revelados nos documentos, aliados ao referencial teórico.

Por buscarmos o conhecimento avaliativo dos professores dos cursos de Pedagogia presenciais ofertados pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), nosso estudo de caso será do tipo coletivo conforme a perspectiva organizada por Stake e citada por André, “quando o pesquisador não se concentra em um só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental [...]”. (2005, p. 20). Será estudo de caso coletivo, pelo fato de termos interesse em desvelar o conhecimento na área de avaliação dos docentes que formam os licenciados em Pedagogia.

Vale destacar que é recorrente no cenário acadêmico brasileiro, especificamente nas investigações no campo das ciências humanas – nas quais se inscrevem as pesquisas em educação – a discussão que busca evidenciar, para além das demarcações entre a natureza da abordagem quantitativa, qualitativa ou mistas, essas envolvem os aspectos quali e quantitativos

em uma mesma investigação, quais os métodos mais adequados para nortear a produção de conhecimento, ou seja, quais os caminhos mais adequados para alcançar o escopo proposto previamente em uma investigação, respondendo, assim, aos questionamentos e sanando as inquietudes da busca.

Poderíamos afirmar que os métodos, os procedimentos e os traçados de caminhos em busca dos possíveis rumos e o encontro com dados, a análise e aos resultados produzidos pelas investigações estão, de certa forma, ligados à natureza investigativa da abordagem escolhida pelo pesquisador, levando em conta que, enquanto as pesquisas quantitativas atentam para os *scripts* preexistentes e produção de dados padronizados, formulados, calculados pertencentes aos universos matemático e estatístico, as investigações, de cunho qualitativo, se afirmariam em detrimento de procedimentos mais abertos, dispostos aos achados no decorrer da pesquisa e à invenção processual. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Na abordagem qualitativa, é necessário o pesquisador observar os sujeitos e realize esforço para compreender as diversas opiniões.

A indicação metodológica de pesquisa ou a postura investigativa de pesquisa de cunho qualitativo evidenciada na tese teve por referência a cartografia, usamos um termo, oriundo da Geografia, que refere-se à arte, técnica e ciência, à elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, em uma tentativa do homem conhecer o mundo que habita. A cartografia representa o ofício do cartógrafo, que produz o desenho minucioso que ajuda na localização dos espaços. A elaboração de mapas pode também permitir a visualização da distribuição temporal e espacial de um determinado fenômeno referente a uma população específica, por exemplo, no tocante as políticas educacionais, de modo específico a formação de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quais as universidades que submeteram projetos e ocorreram os avanços em relação a iniciação à docência e quais as áreas que necessitam de intervenção e implementação de proposições de melhorias para que os licenciandos ingressem no magistério, por exemplo, estudantes de determinada licenciatura em IES/município desenvolveram projetos com jovens do Ensino Médio que auxiliou na prova do ENEM e outros que foram atendidos pelo programa e deixaram de escolher a docência como profissão.

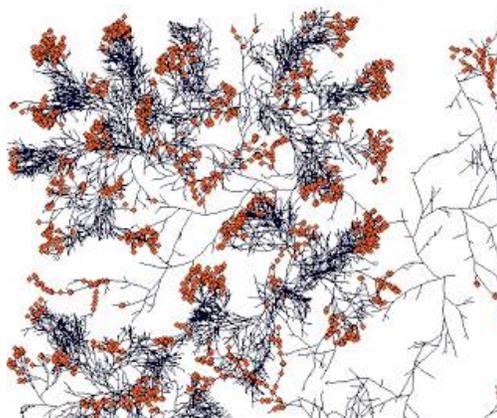
Nessa senda, escolhemos a cartografia devido o que representa o ofício do cartógrafo e suas minúcias, no qual desenvolvemos um desenho meticuloso que ajudar a localizar, a

compreender as dimensões da formação docente e suas especificidades, uma vez que a diretriz cartográfica se constitui por pistas que orientam o percurso da pesquisa considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto investigativo, o pesquisador e seus resultados e que auxiliará na compreensão do investigado. O termo cartografia foi utilizado como uma significação particular na dimensão social, ou melhor, educacional objetivando melhor fazer entender a forma do exercício de pesquisar que será utilizado no decorrer da investigação e auxiliará nos percursos de formação do professor/pesquisador.

Esse desenho cartográfico na área da educação servirá para entender a constituição do conhecimento avaliativo ancorando-se em três pistas: formação, práticas e saberes. Nosso referencial de cartografia ancorava-se na perspectiva formulada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, p. 08), evidenciando que, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]”

Na introdução da obra *Mil platôs* – livro publicado, no Brasil nos anos de 1995 a 1997 – Deleuze e Guattari (1995) lançam a noção de Rizoma que, para além de um conceito da Botânica como um caule que reúne a extensão de vários brotos, pode ser também um modelo de pensamento e o modo com que nos deslocamos cognitivamente ante as realidades diversas que atravessamos.

**Imagem 2 - Rizoma**



Fonte:<http://antroposimetrica.blogspot.com.br/2011/03/imagens-rizomas.html>

Como podemos conferir na imagem a noção de Rizoma nos remete à perspectiva cartográfica como forma de desabrochar caminhos em uma paisagem em constante movimento, observada e registrada por olhos, mãos, mídias que, a cada instante, se transformam: o pesquisador também é inseparável do que pesquisa, portanto, é uma realidade tão efêmera quanto sempre em devir, ou seja, transformando-se. Nesse sentido, os pontos de partida e de chegada são o que menos importa em se tratando de um meio, de um cerne, que é permeado por velocidades diferentes descobertas ao longo da trajetória investigativa.

Deleuze e Guattari enfatizaram que a

maior parte dos métodos modernos para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade valem perfeitamente numa direção, por exemplo, linear, enquanto que uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa outra dimensão, a de um círculo ou de um ciclo. Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação (1995, p. 04)

Na acepção mencionada evidenciou-se que os métodos científicos se proliferaram no final do século XIX e início do século XX foram lineares, ou seja, utilizaram indicações prévias que tiveram um ponto de partida e de chegada, nos quais os resultados foram encontrados desvinculando-se das peculiaridades do fenômeno, do pesquisador, dos lócus e dos sujeitos. Se analisarmos constataremos que nosso percurso formativo na educação básica e na Universidade se fez na perspectiva linear e segmentada constituído por matérias e disciplinas desconectadas, mas que com a dimensão rizomática proposta por Deleuze e Guattari se faz necessário que o pesquisador considere as características de conexão, heterogeneidade, multiplicidade constituídas nos meandros de um objeto ou fenômeno atento para as interligações entre os fatos e contextos.

Na busca por compreender os meios que constituem os objetos e a realidade é imprescindível conhecer as causas. Na perspectiva de usamos a causalidade quando se busca estabelecer conexões entre as coisas, tornando inteligíveis os acontecimentos e os fatos. Ocasões nas quais as pesquisas destacam as condições, as influências, os fatores determinantes em um contexto social específico (GUSMÃO, 2012).

Desta feita, a indicação metodológica da cartografia emergiu como um modo de compreender as causas, de acompanhar percursos, de perceber as conexões de redes, de possibilitar o acompanhamento de movimentos e a construção de mapas. As entradas de uma cartografia são múltiplas, na qual a realidade é concebida como um mapa móvel e nele nada se

decalca, nada se copia, se imita, ou seja, apresenta características únicas. Vale destacar que devido às múltiplas entradas a cartografia, não se tratou de uma ação sem direção, mas que procurou reverter o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.

Passos e Barros (2015) revelaram que o desafio da cartografia,

é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (p.17)

As elaborações dos percursos serviram para demonstrar a realidade que está a mostra, e que precisou ser observada com sistematização e competência necessária, na investigação proposta o conhecimento avaliativo, sendo assim, tivemos a intencionalidade de possibilitar a orientação e reorientação dos processos de formação docente nos cursos de Pedagogia concernentes à dimensão da avaliação do ensino-aprendizagem. A cartografia na concepção descrita por Rolnik (2014, p. 62), [...] “diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra aqui, movimentos do desejo -, que vão transfigurando, imperceptivelmente, na paisagem vigente”. O cartógrafo deve evitar o reconhecimento automático, uma vez que objetiva cartografar um território que, em princípio, não se habitava. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso investigativo, o que envolve a atenção e a criação do território de observação.

A elaboração dos percursos (desenhos) de formação, dos saberes e práticas ocorreram objetivando possibilitar a orientação e reorientação dos processos de formação nos cursos de licenciatura no Brasil e especificamente nos cursos de Pedagogia da Universidade pesquisada referente ao conhecimento avaliativo. Embora esta pesquisa se relacione a um contexto particular evidenciando o conhecimento em avaliação dos docentes dos cursos de Pedagogia da UECE, suas preocupações e reflexões teóricas e práticas vão além deste espaço institucional e podem relacionar-se a diferentes instituições e maneiras de constituir o conhecimento avaliativo, e outros aspectos envolvidos na formação docente. Acreditamos que, conhecendo melhor os que trabalham e como trabalham os profissionais que estão responsáveis pelas disciplinas de Didática e Avaliação, podemos auxiliar na constituição/reconstituição dos currículos, na formação dos

professores formadores nos cursos de Pedagogia, dentre outros e na melhoria dos processos formativos nos cursos de licenciatura.

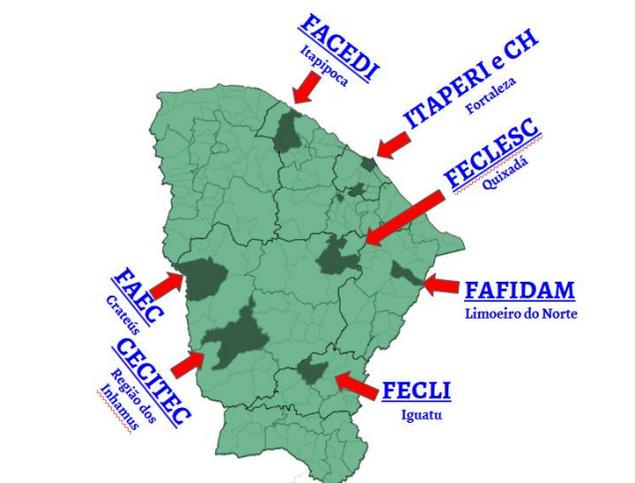
As práticas de um cartógrafo dizem respeito, as estratégias das formações de desejo no campo social. E pouco importa que setores da vida social são definidos como objeto. A relevância de seu papel consiste na atenção as estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que objetiva perquirir [...] (ROLNIK, 2014). Entendemos, então, que a cartografia se faz à medida que os percursos se desvelam. Dessa maneira, as escolhas das estratégias também acontecem durante o processo de conhecimento das trajetórias quando vão sendo cartografadas. Cabe ao pesquisador levar na bagagem, a disponibilidade de ouvir, de perceber, de localizar e alguns poucos questionamentos, já que esses também surgem no contexto da (re) constituição da cartografia de cada um dos sujeitos e do pesquisador.

O cartógrafo deve evitar o reconhecimento automático, uma vez que objetiva cartografar um território que, em princípio, não se habitava, parte para o desconhecido movido pela sede do conhecimento e ao encontro do objeto, sendo assim, o trabalho de campo é fundamental para a realização do desenho cartográfico que ajudará no mapeamento, na localização, na produção de dados que tem por bojo o conhecimento avaliativo, e principalmente na formação do professor/pesquisador.

Antes de partimos aos campos investigativos com algumas preocupações, após termos realizado a leitura dos sete projetos pedagógicos dos cursos, com muito interesse em aprender e descobrir, uma vez que, Rolnik (2014) informou que é “muito simples o que o cartógrafo leva no bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações – este, cada cartógrafo vai definindo para si, constantemente [...] (p. 67). Temos a consciência de que no decorrer da produção de dados geraram aprendizagens e outras pistas podem surgir e terão o intuito de auxiliar na compreensão dos processos.

Na acepção organizada por Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012), “cartografar é caminhar em involução, nem de onde, nem para onde, mas habitar as múltiplas temporalidades em um único instante. E perguntar, que é que insiste aqui? Que é que pede passagem da língua? Que é que ganha verbo no que acontece?” (p. 46). Para cartografar se faz necessário desejar o acontecimento, o lançar dos dados, estar atento à afirmação do acaso, aquilo que faz problema no mesmo. Suportar um problema e uma vizinhança com as soluções.

**Figura 1 - Unidades da UECE (Unidades Capital e Interior)**



Fonte: <http://www.uece.br/uece/index.php/onde-estamos>

Escolhemos a UECE pela considerável colaboração que a IES possui na formação de professores que atuam na Rede de Educação Básica do Ceará nos últimos 42 anos ofertando 19 cursos presenciais<sup>18</sup> de licenciatura que são: Geografia, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Música, Letras: Português/Literatura, Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Francês, Letras: Português/Espanhol, Letras: Português, Letras: Espanhol, Letras: Francês, Letras: Inglês, Filosofia, História, Pedagogia, Educação Física e Ciências Sociais.

**Quadro 8 - Quantitativo de Cursos de Licenciatura da UECE (Capital e unidades do interior).**

Unidade	Campis	Quantitativo
CAPITAL	Itaperi	7
	CH	5
INTERIOR	CECITEC	3
	FACEDI	3
	FAEC	3
	FECLESC	6
	FECLI	5
	FAFIDAM	8
TOTAL		40

Fonte: elaborado pela autora

<sup>18</sup> Além dos 19 cursos de licenciatura ofertados diretamente pela IES, são oferecidos oito cursos de formação docente em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 15 polos de apoio presencial, localizados na interior do Estado do Ceará. Os cursos de formação docente em parceria com a UAB são: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática, Pedagogia, Matemática e Química.

A partir das informações reveladas no quadro 08 acerca do quantitativo de licenciaturas escolhemos o Curso de Pedagogia foi escolhido pelo fato de ser ofertado na Capital e nos seis Campis da UECE localizados nas cidades do Ceará, que são: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá.

A amostra da população pesquisada foi composta por oito professores que ministraram as disciplinas Didática e Avaliação no ano de 2016. A Didática foi escolhida pelo fato de ser um campo de estudos e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem, na qual avaliação é componente do processo didático. A disciplina Avaliação da aprendizagem foi referida por tratar, diretamente, dos aspectos avaliativos, ou à disciplina Avaliação Educacional que, no ementário, elucide conteúdos referentes à avaliação da aprendizagem.

No início do percurso investigativo, recorreremos à técnica de coleta de dados documental, tipo de pesquisa que toma por base materiais já existentes: A análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UECE que foi procedida junto com as DCNs e os aspectos descritos na LDB.

A primeira fase da pesquisa documental iniciou-se recorrendo ao *site* da IES objetivando encontrar os PPPs<sup>19</sup> dos cursos. Sem êxito realizamos a busca na Pró-Reitoria de Graduação da UECE, pesquisa exploratória na Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP), para obtermos as versões digitais ou impressas dos projetos pedagógicos. Conseguimos as sete cópias dos PPC em versões digitais. Posteriormente, realizamos a leitura dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia com o escopo em identificarmos os objetivos formativos dos cursos, conhecermos as matrizes curriculares, as ementas da disciplina de Didática e Avaliação e as dimensões da formação avaliativa dos pedagogos nos cursos da UECE. Na terceira etapa da investigação, denominada de análise e tratamentos do material empírico e documental utilizaremos a análise dos documentos, que servindo de subsídio para confrontar os aspectos descritos nas DCN, na LDB e nos PPC dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE com a realidade descrita pelos docentes e estudantes.

---

<sup>19</sup> Nos projetos dos cursos de Pedagogia da Crateús (FAEC), Itapipoca (FACEDI), Limoeiro (FAFIDAM) e Tauá (CECITEC), encontramos a denominação Projeto Político-Pedagógico.

O curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará do Centro de Educação (CED) da UECE Campus do Itapery em Fortaleza, reconhecido pela Resolução do CEPE nº 743/94 de 03/05/94, objetiva:

Transmitir e produzir conhecimento - saber elaborado pelo homem no curso de sua história, a partir do qual tanto o educador quanto o educando estarão aptos a definir e assumir, com competência, um novo projeto social; Oferecer ao educador e ao educando os subsídios necessários à compreensão e análise crítica do contexto sócio-econômico-cultural e da educação nesse contexto. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CED, 2011, p. 15).

Com carga didática de 3.315 horas de efetivo trabalho acadêmico, o curso de Pedagogia do CED é ofertado nos turnos matutino e noturno, com a duração mínima de quatro anos e a máxima de sete. No que se refere às disciplinas investigadas neste trabalho de tese, as duas são obrigatórias e pertencem ao eixo de formação pedagógica, Didática Geral I é ofertada para os licenciandos no quarto semestre do curso com 68h/aulas correspondendo a quatro créditos. A disciplina Avaliação é nomeada Avaliação da Aprendizagem, ofertada aos estudantes no oitavo semestre, com 68h/aulas, correspondentes a quatro créditos.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) objetiva, “formar licenciado em Pedagogia com ampla formação humana, técnica e científica sobre ciências da Educação a fim de desenvolver uma postura crítica dos educandos frente à realidade”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - FAEC, 2013, p. 21). A formação para o magistério no curso de Pedagogia da FAEC compreende nove semestres, devendo o aluno perfazer um total mínimo de 191 créditos, equivalendo a 3.247 horas/aula. O curso ofertado nos turnos diurno e noturno. Na análise da matriz curricular e ementário neste curso, selecionamos a disciplina Didática Geral, pela ausência de outras que abordem a temática da avaliação da aprendizagem. O curso oferece a disciplina retrocitada no quarto semestre, com carga horária de 102 h/aulas, sendo seis créditos.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), da Universidade Estadual do Ceará, contabiliza o total de 3.247 horas mínimas, distribuídas em 191 créditos ofertadas no turno noturno. Tem por objetivo

Proporcionar aos acadêmicos de Pedagogia formação teórica-prática para o exercício de um trabalho pedagógico propositivo e intencional na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Popular e Educação de Jovens Adultos e na Gestão Educacional, e em todos os espaços nos quais sejam previstos conhecimentos e experiências pedagógicas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - FACEDI, 2013, p. 25).

A formação avaliativa dos estudantes era realizada na disciplina Didática Geral, ofertada no quinto semestre do curso, com 68h/aulas, correspondendo a quatro créditos. Assim como no curso de Pedagogia da FAEC, no PPP do Curso não consta outra disciplina que atente para as dimensões da avaliação da aprendizagem.

O Projeto<sup>20</sup> do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), ofertado preferencialmente no turno noturno, objetiva

Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docentes na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional; Desenvolver uma formação político-pedagógica que leve à compreensão da aprendizagem como direito subjetivo. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - FECLI, 2014, p. 24).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da UECE, na cidade de Limoeiro do Norte, tem carga didática de 3.281 horas/aula, com um total mínimo de 193 créditos, com finalidade de

Formar licenciados em Pedagogia, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar, privilegiando o fazer pedagógico a partir de uma sólida base de conhecimentos teóricos e práticos vivenciados na experiência no cotidiano do trabalho docente, que possibilite o exercício das funções próprias da instituição escolar e do sistema educacional. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - FAFIDAM, 2014, p. 17).

A disciplina localizada no PPP da FAFIDAM e referente a nossa investigação foi Didática Geral, com carga de 102 h/aulas e seis créditos, ofertada no quarto semestre.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na cidade de Tauá compõe o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), com carga horária de 3.264 horas/aulas e 192 créditos. Os objetivos gerais são:

- a) Formar profissionais aptos a exercerem o magistério na Educação Infantil; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial;
- b) Formar profissionais capazes de exercer funções ligadas à área da gestão e administração escolar; supervisão; planejamento e coordenação;
- c) Formar profissionais que possam atuar em espaços não-escolares como formação, assessoria e consultoria de órgãos públicos; em empresas e organizações comunitárias. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CECITEC, 2011, p. 14).

No que concerne aos aspectos formativos da avaliação da aprendizagem nas ementas do curso de Pedagogia do CECITEC, não foi encontrado nenhum conteúdo destinado aos aspectos

---

<sup>20</sup> O documento foi submetido ao Conselho Estadual de Educação para aprovação.

avaliativos. Deste modo, selecionamos as disciplinas Didática pelo fato de ser um campo de estudos que fundamenta o processo ensino-aprendizagem, cuja avaliação é componente do processo didático, e a disciplina Avaliação Educacional, porque na ementa constam aspectos que se destinam à avaliação da aprendizagem. A disciplina Didática ofertada no terceiro semestre corresponde a quatro créditos do curso, com carga de 68 h/aulas. No quarto semestre, é ofertada a disciplina Avaliação Educacional, com carga de 68 horas, que correspondem a quatro créditos.

As ementas da disciplina do curso de Pedagogia da UECE na Capital e nas outras unidades do interior cearense que compõem a investigação foram mencionadas no quadro a seguir:

**Quadro 8 - Ementário**

(Continua)

<b>Quadro Ementário</b>	
<b>Cursos</b>	<b>Ementa das Disciplinas Pesquisadas</b>
Curso de Pedagogia (CED) Itapery Fortaleza	<p><b>Didática Geral I</b></p> <p>A Didática teoria e prática do ensino; Os fundamentos teóricos e metodológicos da ação docente; O Ciclo integrador da ação didática; O professor e o movimento de construção de sua identidade profissional.</p> <p><b>Avaliação da Aprendizagem</b></p> <p>Conceito de avaliação da aprendizagem. Diversas abordagens de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações no campo da avaliação e do desenho de instrumentos: a vertente comportamentalista (Skinner, Watson,..) - avaliação quantitativa; a vertente interacionista (Piaget, Vygotsky,...) - avaliação qualitativa, processual e holística. Funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.</p>
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)	<p><b>Didática Geral</b></p> <p>Didática e democratização do ensino. Concepções de educação e teorias pedagógicas. Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da didática e implicações no processo de ensino e de aprendizagem e na formação do educador. Bases teórico-pedagógicas da ação docente. Relações do processo de ensino: conhecimento/conhecer; sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno. Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios do nosso tempo para a atuação docente. Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações no ensino. Planejamento escolar. Avaliação de aprendizagem.</p>
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)	<p><b>Didática Geral</b></p> <p>Contextualização histórico-crítica dos estudos e práticas da Didática; a prática educativa na escola e em diferentes espaços sociais como lugar da construção do conhecimento da didática; a relação entre didática e tendências pedagógicas; o processo de ensino-aprendizagem (métodos, objetivos e avaliação); modelos de planejamento e avaliação da aprendizagem; cultura docente e pedagogia de projetos.</p>
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu	<p><b>Didática</b></p> <p>Educação, Pedagogia e Didática: conceitos e perspectivas. Retrospectiva histórica da didática. A formação do professor: saberes e fazeres necessários à atuação docente. Relação professor-aluno-conhecimento. As teorias da educação e a didática.</p>

(Conclusão)

(FECLI)	<p>Avaliação na educação. Planejamento de ensino: construção de uma perspectiva interdisciplinar. A Pedagogia de Projetos.</p> <p><b>Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b></p> <p>As relações entre sociedade/educação/escola. A prática pedagógica escolar considerada como uma prática social específica. Fundamentos epistemológicos da Didática e a avaliação da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Competências e habilidades requeridas para o ato pedagógico e a construção de ações didáticas e de avaliação do docente.</p>
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)	<p><b>Didática Geral</b></p> <p>Contextualização histórico-crítica dos estudos e práticas da Didática. A prática educativa na escola em diferentes espaços sociais como lugar da construção do conhecimento da didática. O processo de ensino-aprendizagem: (métodos, objetivos e avaliação); modelos de planejamento e avaliação da aprendizagem; cultura docente e pedagogia de projetos.</p> <p><b>Avaliação Educacional</b></p> <p>Avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática. Avaliação institucional e da aprendizagem: perspectivas, procedimentos e instrumentos de realização das mesmas. SINAES, ENEM, SAEB, IDEB e Exame Nacional de Cursos.</p>
Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM).	<p><b>Didática Geral</b></p> <p>O Papel da Educação, Pedagogia e Didática no processo educativo. Fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da Didática e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e na formação do educador. Tendências pedagógicas, seus pressupostos, concepções e práticas. O processo de ensino-aprendizagem: o Planejamento Educacional, metodologias e avaliação da aprendizagem.</p>
Cursos de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC)	<p><b>Didática</b></p> <p>Didática – abrangência, principais problemas, importância e novo paradigma. As teorias da educação e a Didática. A práxis pedagógica: caracterização e problematização dos elementos didáticos – aluno, professor, conteúdo. Interdisciplinaridade curricular. Multidimensionalidade do processo didático. Competências e habilidades didáticas; Planejamento da prática pedagógica em uma perspectiva crítica da Educação. Planejamento do ensino em uma perspectiva histórica-crítica da educação: tipos, níveis e etapas.</p> <p><b>Avaliação Educacional</b></p> <p>Enquadramento teórico-conceitual da avaliação educacional. As reformas educativas e a avaliação educacional em relação ao contexto nacional e internacional. Avaliação como eixo estruturante das políticas educativas contemporâneas. O sentido crítico e problematizado da avaliação e as dimensões pedagógicas, sociológicas e gestoras. As modalidades de avaliação.</p>

Fonte: elaborado pela autora

A primeira etapa documental realizada com suporte nas análises dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE, especificamente as matrizes curriculares e ementários, exprimiram o quantitativo de onze disciplinas relacionadas ao objeto da tese doutoral. Sendo assim, organizamos os instrumentos para coleta de dados que serão utilizados no decorrer da pesquisa de campo.

A pesquisa de campo é uma etapa essencial para o conhecimento do objeto de investigação. Consiste em levar para a prática a elaboração teórica da fase exploratória. Nesta etapa, combinam-se os instrumentos de entrevista, o roteiro de sistematização do grupo focal e outros aspectos que promovem a comunicação e a interlocução com os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2015).

Para cartografarmos a formação, saberes e práticas que constituem o conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia da UECE utilizamos as técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturadas, com professores que ministram as disciplinas de Didática e Avaliação

Moroz e Gianfladoni informaram que, “[...] A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita o esclarecimento de pontos nebulosos. [...]” (2006, p. 78). Nas entrevistas semiestruturadas com os docentes, pretendemos coletar informações que elucidem a formação inicial e continuada, bem como os saberes e as práticas avaliativas que constituem o conhecimento avaliativo e a formação na área de avaliação realizada nos cursos de Pedagogia da UECE.

A entrevista semiestruturada é organizada em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas à qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento, e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre a temática perquirida sem se prender à indagação formulada (LAVILLE E DIONNE, 1999).

As entrevistas gravadas em vídeo e depois transcritas na íntegra, assegurado o anonimato dos sujeitos. O quantitativo de professores foi de 08 docentes. O número de entrevistados foi definido após a fase exploratória, na qual realizamos o contato com os Coordenadores dos cursos de Pedagogia em Fortaleza e nos seis *Campi* da UECE nas outras cidades cearenses, para apresentação da pesquisa e realização do primeiro contato com os professores.

No trabalho de campo foi realizado por meio das entrevistas com os professores e da coleta de outros documentos, por exemplo, os programas das disciplinas todas as informações coletadas foram descritas no decorrer da tese. Na mobilização dos sujeitos contamos com a colaboração das coordenações dos cursos, bem como do fornecimento de outros documentos.

Para organização dos percursos que delineiam o conhecimento avaliativo partimos a campo com três pistas iniciais: a formação, os saberes e as práticas. O desenho cartográfico auxiliou na compreensão dos efeitos que surtem sobre o objeto, no pesquisador e na produção do conhecimento do/no transcorrer da pesquisa (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2015). Evidenciamos que os instrumentos de coleta de dados destinados à entrevista com os docentes foi organizado com base nas categorias iniciais da investigação subdivididas por temas.

**Quadro 9 -Temas para organização do instrumental de entrevista.**

Categorias	Temas
Avaliação	Ensino Aprendizagem Conceito Modelos Tipos Instrumentos Técnicas Critérios Projeto Político-Pedagógico <i>Feedback</i> Planejamento para avaliar Estratégias
Formação	Formação Inicial Pós-graduação Avaliação Aprendizagem Influência dos professores
Práticas	Práticas Avaliativas Concepções Especificidade Objetivos Competências Habilidades
Saberes	Saberes Avaliativos Ensino Superior Inicial da Profissão Exercício Profissional Docente Dificuldades

Fonte: elaborado pela autora

No primeiro momento para análise dos dados recorreremos à definição de categorias, que, de acordo com Gil (2002, p.134), “a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles”, ou seja, requer um conjunto de categorias, que podem ser retiradas das respostas ou elaboradas anteriormente pelo pesquisador. Optamos por definir algumas categorias iniciais da investigação ou pistas iniciais: a formação, os saberes e as práticas.

Minayo subdividiu etapa de análise e tratamento dos dados em três momentos: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita. (2011). A ordenação dos dados consistiu na definição das categorias iniciais de pesquisa que constituem o conhecimento avaliativo dos docentes do curso de Pedagogia da UECE. A classificação dos dados foi organizada pelas categorias mediante as informações fornecidas pelos docentes e aspectos revelados nos documentos. A análise dos dados baseada em categorias destinada a busca pelo conhecimento avaliativo dos docentes das disciplinas de Didática e Avaliação, reveladas nas entrevistas, aliadas às dimensões descritas nos documentos e os aspectos concernentes da fundamentação teórica.

Enfocando que a ética do pesquisador deve perpassar todas as fases da investigação, pois consiste na conduta adotada no transcorrer de uma investigação, tratando com respeito os pesquisados. Neste sentido, deve evitar que a pesquisa acarrete danos aos participantes. O pesquisador deve possuir escopo na relevância social, educacional, institucional e individual da pesquisa, assim como primar pela disseminação de conhecimentos, resolução de problemas nas diversas áreas com informações válidas e fidedignas, assegurando o registro das informações com integridade e consentimento dos interlocutores.

Com este trabalho de tese convidamos para uma viagem investigativa acerca do conhecimento avaliativo buscando contribuir para a reflexão docente na perspectiva de formação dos professores nos cursos de licenciatura, em especial, na Pedagogia, tendo por consequência o redimensionamento do conhecimento, dos saberes e das práticas avaliativas. Pretendendo enfatizar a importância e a necessidade de um trabalho contínuo na formação dos formadores, que questione suas representações de ensino, aprendizagem e avaliação, visando à tomada de consciência de seu trabalho formativo, apontando opções de mudanças nas estratégias de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, e, conseqüentemente na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação profissional dos pedagogos.

A viagem investigativa descrita no trabalho de teve pretendeu contribuir para a reflexão dos professores dos cursos de Pedagogia da UECE, bem como de outras IES, principalmente dos que atuam nas licenciaturas, para que possam atentar para as dimensões avaliativas e relacionando com sua formação, remodelando suas práticas e saberes e desenvolvendo um trabalho formativo de qualidade nos cursos de licenciatura do nosso País, auxiliando na

fundamentação de políticas educacionais destinadas à formação de professores, atentando para os aspectos didático-pedagógicos que subsidiarão o planejamento da formação inicial e continuada.

### **3 SEGUNDA DESCOBERTA – O CONHECIMENTO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÕES TEÓRICAS, CONCEITUAIS E OS VÍNCULOS COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

*[...] que os professores saibam substituir sempre as palavras que ferem pelas palavras que ajudam.*  
Charles Hadji

Que a epígrafe escolhida para o outro trecho de nossa caminhada investigativa nos auxiliou há constatar que as informações geradas pela avaliação do ensino e aprendizagem destinam-se aos professores e discentes. Ao professor, o processo avaliativo é reconhecido por sua utilidade, na medida em que permite a reflexão sobre a prática, analisando a coerência entre os objetivos definidos no início da disciplina, bem como dos procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos, servindo para orientar a tomada de decisões pertinentes que assessoram na continuidade do ensino e são favoráveis a aprendizagem dos estudantes. É por meio dos resultados da avaliação que o estudante tem conhecimento de como está sua aprendizagem, do que deixou de aprender e, principalmente, das consequências que tais fatos acarretam em sua formação.

Este capítulo objetivou a investigação da revisão de literatura acerca do objeto de estudo desta pesquisa, constituído pelo conhecimento avaliativo dos professores que ministram as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia ofertados pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) na cidade de Fortaleza e nos outros seis campi do Ceará. Acreditamos que, para investigarmos o conhecimento avaliativo, primeiramente, é importante conhecer avaliação e seus significados, motivo pelo qual explicitamos sua conceituação, informamos as concepções e modelos, os tipos, as técnicas, instrumentos e critérios avaliativos, assim como a formação docente que constitui o conhecimento avaliativo, enfocando a cartografia que revelará a formação, os saberes e as práticas avaliativas dos docentes investigados. Sendo relevante a utilização do referencial teórico na perspectiva de formar subsídio para o comparativo dos aspectos teóricos com o conhecimento avaliativo, encontrados nos cursos de formação dos pedagogos.

Nosso estudo busca compreender a constituição dos conhecimentos avaliativos dos docentes que atuam no Ensino Superior, especificamente no curso de Pedagogia de uma IES pública, uma vez que a exigência do conhecimento avaliativo é destinada ao licenciando em

Pedagogia e revelada, nas DCN, especificamente no artigo 2º, informando que, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, esta formação deve propiciar aos discentes o conhecimento do planejamento, execução e avaliação de atividades educativas (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006). Consoante às indicações documentais, a avaliação do ensino-aprendizagem se mostra como atividade que deve ser conhecida pelos docentes e estudantes dos cursos de Pedagogia, ou seja, os docentes necessitam apreender os aspectos concernentes à avaliação e seus âmbitos. Com esta premissa, pretendemos investigar a constituição dos saberes, práticas e formação do conhecimento avaliativo dos docentes que ministram as disciplinas Didáticas e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE. As categorias iniciais de pesquisa são conhecimento avaliativo, formação de professores, saberes docentes e práticas avaliativas, sem descartarmos a possibilidade do surgimento de outras no decorrer da investigação e que, ao final, serviram de aporte para produção do texto da pesquisa.

Nos anos de 1990 ampliou-se a abrangência das concepções avaliativas na Educação Brasileira, revelando dimensões diversas. Nas indicações formuladas por Sousa (2000), podemos classificar os âmbitos da avaliação educacional, considerando o espaço pedagógico que define sua atuação:

- a) avaliação do ensino e da aprendizagem – realizada pelos docentes nas instituições formativas tem como objeto o processo de ensino/e aprendizagem, servindo para diagnosticar o ensino realizado pelo professor e a aprendizagem do estudante;
- b) avaliação institucional - permite realizar análises acerca das instituições educativas para verificar o cumprimento de sua função social e formativa;
- c) avaliação de programas e projetos da educação - tem por escopo os propósitos e as estratégias dos programas e projetos que compõem as políticas educacionais; e
- d) avaliação curricular – tem por foco a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos de um curso.

Ante as dimensões avaliativas existentes no cenário educacional brasileiro, nossa investigação aporta-se na avaliação do ensino e da aprendizagem, por considerarmos um dos aspectos mais exigentes do complexo processo educativo, envolvendo as dimensões de ensino referentes ao docente e de aprendizagem destinada aos estudantes.

O capítulo segundo foi organizado em seis momentos, nos quais, inicialmente, descrevemos o conceito de avaliação e após ressaltamos as quatro concepções de avaliação pautada nos estudos bibliográficos e explicações dos docentes entrevistados. Em seguida, destacamos os principais modelos avaliativos. Os tipos de avaliação foram elucidados na quarta parte do capítulo. Na quinta, definimos técnicas, critérios e instrumentos necessários à utilização docente na avaliação do ensino e aprendizagem de seus educandos. A cartografia<sup>21</sup>, as indicações documentais, formação, saberes e práticas que podem constituir o conhecimento avaliativo compõem a última parte do texto.

### 3.1 CONHECIMENTO AVALIATIVO E AS DIMENSÕES CONCEITUAIS

Ensino, aprendizagem e avaliação<sup>22</sup> constituem ações distintas, mas pertencentes a mesma atividade pedagógica, motivo por que o docente precisa evitar que avaliação seja realizada esporadicamente, pelo contrário, deve ser compreendida como atividade rotineira e intrínseca à ação educativa que se destina a professores e estudantes.

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

Pelo fato da avaliação servir para reorientação do ensino e aprendizagem, destacamos que o conhecimento avaliativo é condição *sine qua non* para o trabalho docente e consiste na

---

<sup>21</sup> O termo cartografia, oriundo da Geografia, servirá como aporte metodológico que auxiliará na compreensão do conhecimento avaliativo docente. Rolnik informou que a cartografia é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem acontecem”. (1989, p.15). Esse desenho cartográfico servirá para entender como foi desenvolvido o conhecimento avaliativo ancorando-se na formação, práticas e saberes desenvolvidos pelos professores no decorrer do exercício profissional docente.

<sup>22</sup> Para Haydt (2004), testar significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém, de algum material ou máquina, mediante situações previamente organizadas chamadas de testes. Medir é determinar a quantidade, a extensão, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números; daí sua objetividade, exatidão. Avaliar é interpretar os dados quantitativos e qualitativos para obter um julgamento de valor, auxiliando na tomada de decisões, tendo por base padrões e critérios.

compreensão dos conceitos e concepções de avaliação na perspectiva de fomento das escolhas dos modelos, funções, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados no processo de ensino para obter melhores informações acerca dos conteúdos ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, assim como na tomada de decisões e na proposição de melhorias na formação, seja na Educação Básica ou Superior.

Nas ideias empreendidas por Vasconcelos, a avaliação e “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e de possibilitar tomadas de decisões sobre o que fazer para superar obstáculos”. (1994, p. 43). Avaliar envolve necessariamente, uma ação que promova a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que aponta para uma concepção diferenciada de fazer ensino e aprendizagem.

Avaliação na perspectiva defendida por parte de Hadji (2001, p.129), “é uma operação de leitura orientada da realidade”. Na descrição expressa pelo autor, constamos a importância do planejamento na avaliação e da perspectiva norteadora que constituem as ações planejadas na orientação do trabalho docente.

Berbel (2001), destacando os escritos de Romão (1998), conceituou que a avaliação da aprendizagem como,

[...] um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento da sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um procedimento de mútua educação (p. 20).

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

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

A conceituação avaliativa organizada por Zabala refere que é para o docente “[...] o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam [...]” (1998, p. 200). Cabe então ao professor conhecer a aprendizagem tendo ciência das dificuldades para que possa redimensionar o ensino de acordo com as exigências formativas destinadas aos estudantes, propondo estratégias provocadoras de conhecimento.

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

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

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

Nas palavras de Vianna (2005, p. 16),

[...] A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

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

Wachowicz, em seus escritos, enfocou que o conceito de avaliação é:

[...] de julgamento de valor que se efetiva por uma pessoa que dirige ao processo de aprendizagem dos estudantes, geralmente o professor. Essa pessoa interage durante um tempo institucionalizado com outras pessoas, seus parceiros na busca de um saber estruturado. Esse processo de conquista é dinâmico, entre pessoas que têm alvos comuns de ação, mas estratégias individuais para atingi-los[...] (2000, p. 101).

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

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

Pereira e Flores (2012, p. 533) evidenciaram o conceito de avaliação descrito por Pacheco (2001) que “entende a avaliação como algo controverso que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam”. Ou seja, cabe ao docente ir além das dimensões teóricas avaliativas, requerendo capacidade de lidar com os conteúdos e as habilidades de constituí-los e reconstituí-los no trabalho formativo e sendo imprescindível conhecer/reconhecer as dimensões políticas que caracterizam as ações avaliativas em determinadas instituições.

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

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

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

O processo avaliativo deve promover aprendizagem, identificando o desenvolvimento da autonomia do aprendente. Nesse sentido, a avaliação se faz um elemento do processo de formação, um ato de colaboração, visando à identificação de dificuldades a serem superadas e dos avanços alcançados no processo de ensino-aprendizagem, tanto do discente como do docente, em que a lógica da avaliação

[...] é a da inclusão, do diálogo por meio da participação como reponsabilidade tanto do professor como do aluno. Quanto à forma de avaliar, torna-se mais importante a prática de avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor utilize diferentes instrumentos de coleta de dados de avaliação para observar e registrar o desempenho do aluno, bem como analisar suas possibilidades para planejar as suas intervenções visando à aprendizagem desse aluno. (VIANA, 2012, p. 66).

Asseveramos que a avaliação precisa existir com intenção de conhecer as aprendizagens dos discentes e o que falta aprender, para que o docente providencie os meios de aprendizagem e desenvolva um trabalho que contribua nos estudos. A avaliação precisa ser percebida como aliada do professor, evitando-se avaliar para atribuição de nota, conceito ou menção baseada na concepção de controle ou medida. Avalia-se, por conseguinte, para promover e auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, destacamos que existe um conhecimento específico na área de avaliação, de sorte que é, necessário o docente possuí-lo para

auxiliar na tomada de decisão no decorrer do trabalho formativo realizado nos cursos de licenciatura, especificamente nos de Pedagogia. O conhecimento avaliativo pode ser constituído por meio de conceitos, concepções, modelos, tipos, instrumentos, técnicas de avaliação desenvolvidas no decorrer da formação, das práticas e saberes no exercício profissional do professor.

### 3.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Em algumas circunstâncias destinadas à avaliação, os professores exigem operações mentais mais complexas do que foi trabalhado no decorrer das aulas. Sendo assim, destinam um tempo menor do que o necessário às provas e a outros instrumentos de avaliação, parecendo que desejam selecionar os discentes, em vez de ensinar e fazer aprender (WACHOWICZ, 2000). Enfatizamos que avaliação consiste na tomada de decisões do docente, auxiliando na melhoria do processo de ensino e subsidia as condições de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, acreditamos que seja pertinente destacar quatro concepções de avaliação: medida, instrumento, controle e processo.

Antes de destacarmos as quatro concepções avaliativas consideramos que seja relevante explicitarmos a compreensão do termo concepção, no qual tomamos por base os escritos de Matos e Lima (2016), em que a palavra concepção possui duas definições,

A primeira, mais geral, com definições como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Assim, as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. A outra mais específica aparece nas definições como a “operação de construção de conceitos”. Dessa forma, as nossas concepções envolveriam um processo de formação de conceitos. Alguns autores consideram as pesquisas sobre conceitos como uma fonte importante para determinar as características estruturais das concepções. [...] (p. 24).

Em nosso estudo o termo concepção foi usado na acepção específica, ou seja, no processo de formação de conceitos avaliativos destinados ao âmbito do ensino-aprendizagem constituídos por alguns autores que nos auxiliaram na análise das concepções descritas nas falas dos professores sujeitos dessa investigação.

Concepção avaliativa como medida consiste na forma de julgar, medir, verificar o conhecimento adquirido com demarcação temporal, atribuindo um valor quantitativo às aprendizagens do estudante. Revelando uma concepção tradicional e tecnicista da avaliação. O docente atenta para a quantidade de erros e acertos demonstrados pelos estudantes recaindo na

atribuição das notas. Esta ideia de avaliação como medida destaca as dimensões tradicionais e tecnicistas tendo por escopo a quantificação das aprendizagens e o desenvolvimento técnico das atividades. Nessa concepção as atenções do estudante e do professor muitas vezes estão centradas

[...] na quantidade de acertos em provas ou trabalhos, na perspectiva da alienação do aluno na participação de decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e, de forma específica, no processo de avaliação. Somos frutos deste modelo que, ainda hoje, se faz presente na prática de muitos professores porque nele acreditam ou porque não tiveram oportunidade de conhecer uma avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno. [...] (VIANA, 2012, p. 68).

Sendo assim, os acertos e, conseqüentemente, a nota são indicadores quantitativos da aprendizagem do discente concernente ao conteúdo ministrado. Os estudos de Cavalcante e Mello (2015) evidenciaram a avaliação como medida, encontrando-nos.

[...] discursos dos professores aspectos convergentes para a caracterização da avaliação. Ainda como sinônimo de medida, a nota é indicador do quanto o aluno aprendeu do conteúdo ministrado. Mostram que as estratégias utilizadas pela maioria dos professores para avaliar os alunos consistem de mecanismos de aferição da aprendizagem de habilidades cognitivas. [...] (P. 431).

Os docentes que adotam avaliação como medida mensuram de maneira pontual, servindo como mecanismo para aferição de aprendizagem e habilidades cognitivas que, de modo específico, deixam de contribuir para o desenvolvimento e apropriação do conhecimento de forma articulada com as necessidades da formação profissional e pessoal. Se opondo a avaliação como medida o professor 03, destacou que “precisamos evitar a avaliação classificatória, avaliação quantitativa que por si só é extremamente excludente e cheia de preconceitos” (UECE, 2016).

A concepção de instrumento como avaliação tem por foco a aferição de conhecimentos com a aplicação dos testes e provas servindo para avaliar o quanto foi aprendido pelo estudante. Uma ideia equivocada do estudante e do professor é acreditar que as provas, os testes, exames são sinônimos de avaliação, precisamos atentar que são componentes da avaliação, mas que avaliação necessita evitar ficar reduzida a aplicação de instrumentos. Vale salientar que os docentes precisam produzir os instrumentos com validade, fidedignidade e confiabilidade.

As provas, os seminários são exemplos de instrumentos de coleta de dados para a avaliação, cabe ao docente atentar para a forma como os instrumentos são elaborados, do objetivo com o qual são utilizados, pois cada instrumento tem a sua validade dependendo da

concepção e finalidade. O professor 05 destacou concepção processual, aclarando que o processo da avaliação era confundido com utilização do instrumento evidenciando a apresentação do programa da disciplina no início do semestre e solicitando que os estudantes atentem para os aspectos avaliativos

*[Suspiros] É interessante toda vida que eu vou falar de avaliação eu suspiro, porque a gente ainda continua confundindo o processo com o instrumento. Quando eu inicio a disciplina de Didática ou qualquer outra disciplina, porque aqui (se referindo a Unidade que trabalha), [...] fui professor de Currículo, fui professor de Metodologia do Ensino, Metodologia da Pesquisa. [...] Em todas essas disciplinas no primeiro dia eu apresento o programa e peço que eles observem a forma como a disciplina vai acontecer, como vai ser avaliado. E normalmente as avaliações eu coloco como ela (referindo-se a avaliação) vai acontecer descritivamente. [...] a avaliação eu não posso considerar só um instrumento escrito, só o que vocês vão produzir para eu ver, a gente ao longo da disciplina vai minimamente observar como é que vocês se comportam nos estudos, como é que vocês se comportam na participação, de que forma o pensamento de vocês evolui (PROFESSOR 05, UECE, 2016).*

Diante da explanação do interlocutor vale destacar que a aplicação dos instrumentos precisa ir além dos momentos pontuais, pelo fato de serem constituintes do processo avaliativo tendo por finalidade coletar dados para redimensionar o ensino e aprendizagem servindo ao professor para o redimensionamento do trabalho formativo e ao estudante no decorrer da aprendizagem. Desta feita Cavalcante e Mello (2015), atentaram

*[...] para o fato de que reduzir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. É como se fosse possível estabelecer uma relação causal entre o sucesso de uma prova e o desempenho profissional, assim como ligar, linearmente, as aprendizagens realizadas pelos estudantes durante um curso e a capacidade de responder a um instrumento pontual de avaliação. (p. 432).*

Os instrumentos objetivam subsidiar o processo de avaliação da aprendizagem para ensejar melhorias no ensino, em que os docentes devem evitar que estes sejam sentenciadores de conhecimentos. Sendo assim, ao professor do Ensino Superior é necessário conhecer as técnicas e instrumentos que fornecerão as informações acerca da condução do seu trabalho, do andamento da disciplina, da escolha dos métodos e da comunicação com os estudantes, servindo de parâmetro para identificação de problemas e implementação de melhorias no trabalho formativo que desenvolve.

Avaliação como controle foi constituída com o intuito de controlar as ações dos educandos. Rodrigues identificou o fato de que a avaliação,

*Como um processo de controle [...] não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial da avaliação, estabelecido e imposto autoritariamente pelas*

hierarquias administrativas. E no plano metodológico ela apela privilegiadamente para os *designs* experimentais com o intuito de averiguar os efeitos das políticas, programas, *projectos*, materiais educativos, métodos, estratégias, dispositivos de formação, etc., devendo além disso controlar e verificar a sua fiel implantação, utilização e realização (1995, p. 97 – 98).

Neste senso, a avaliação se torna um instrumento disciplinador destinado a avaliar o cognitivo e a controlar as condutas sociais, educacionais e, especificamente de ensino e aprendizagem. O propósito dessa concepção consiste na sondagem do cumprimento das políticas educacionais e na verificação da fidelidade da implantação, da utilização do que foi determinado a partir das indicações para as ações formativas.

A avaliação precisa ir além da incorporação dos objetivos escolares, das disciplinas ofertadas, dos conteúdos ensinados, da aplicação de provas possuindo objetivos ligados à função social das instituições de formação no mundo atual, os quais são incorporados à organização do trabalho pedagógico global da escola e sociedade (VIANA, 2012). Neste sentido, devemos considerar que acontece nas instituições de Ensino Superior o mesmo ocorrente na Educação Básica - a avaliação com a finalidade de controlar a aprendizagem dos estudantes, o trabalho docente, o cumprimento das indicações legais e as ações desenvolvidas nas instituições.

A quarta concepção avaliativa pauta-se no processo e destina-se a professores e estudantes, fornecendo evidências de como está ocorrendo a aprendizagem, e o que precisa ser feito para melhorá-la, que lacunas existem e qual a lógica do estudante emitir determinadas respostas. Tenho por foco diagnosticar e orientar a tomada de decisões docentes para modificações da prática de ensino e fomento de aprendizagem. Dos oito docentes que cartografamos a constituição do conhecimento avaliativo 07 enfatizaram a concepção avaliativa processual de modo específico e um se deteve a concepção dialógica, em algumas falas localizamos associação da concepção ao tipo de avaliação formativa.

A avaliação processual requer o acompanhamento do desempenho do discente ao longo do processo formativo, com vistas a identificar seus avanços e dificuldades, para que estas últimas possam ser superadas no decorrer da disciplina ou quando o conteúdo está sendo estudado. Nessa perspectiva o docente 01 aclarou que

*[...] a avaliação de uma maneira geral, é um processo de conhecimento que está fundamentado, está analisado, por uma investigação da vivência, da experiência e também dos vários processos envolvidos com o ensino e a aprendizagem, que vai remontar exatamente a prática do aluno, do processo de aprendizagem e do professor no seu processo de ensino, mas também no seu processo formativo, considerando que avaliação é um processo humano, eminentemente, humano. Digo pela capacidade de*

*refletir sobre a prática do outro, mas também sobre a nossa própria prática em um processo constante de diálogo entre essa reflexão que deve constituir de uma forma mútua, de forma constante e ao passo que eu reflito sobre a aprendizagem do meu aluno e que eu vou por meio dessa investigação aprendendo sobre ele também porque avaliação acaba resultando em um processo de formação que nos permite aprender sobre esse outro (o estudante) que é alvo do nosso trabalho, de organizar a aprendizagem desse outro se eu conhecer esse outro e como a aprendizagem se dá, e quais as referências e as situações sociais que essa aprendizagem é beneficiada, para que eu possa atuar, aí eu também com isso vou observando a minha competência, meu conhecimento, as minhas condições de oferecer a esse aluno as melhores condições de aprendizagens.(UECE, 2016).*

O interlocutor evidenciou que o processo avaliativo apresentava características que servem ao professor na/para a reflexão de sua prática pautando a tomada de decisão acerca da formação dos estudantes. O relato do docente 04 denotou similitudes com especificação da concepção de avaliação do docente 01 enfocando o “processo sistemático, principalmente quando se fala de Educação, está intrinsecamente ligada no processo de ensino-aprendizagem, [...] porque o ensino-aprendizagem acaba sendo o resultado, do trabalho pedagógico-didático do professor [...] (UECE, 2016). A explanação do professor 07 coadunou com as acepções descritas pelos outros docentes no tocante a concepção de avaliação processual, conforme podemos conferir

*[...] Esse processo de avaliação é um processo que me preocupa muito porque certa vez, eu inclusive escrevi um artigo que eu dizia que parece que os professores sabem naturalmente avaliar, Por ser professor sabe avaliar. Quando na verdade, a avaliação é uma área de conhecimento que precisa ser estudada que precisa ser refletida. Isso eu tenho dito muito aos meus alunos da Pedagogia. A necessidade deles pensarem e refletirem sobre isso (avaliação). E aí eu acredito que para pensar a avaliação da aprendizagem tem que pensar o próprio processo de aprendizagem. Quem é o aluno? Como é esse processo? Como esse processo se dá? E aí a gente está perguntando e vai realizando a relação (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Além da concepção processual de avaliação foi evidenciado a produção de um artigo de sua autoria contemplando a avaliação como área de conhecimento destacando a necessidade dos professores estudarem para conhecerem as dimensões avaliativas pautadas no perfil dos estudantes vinculando ao percurso de aprendizagem, ou seja, refletindo acerca da formação e das aprendizagens ocorridas no decorrer da disciplina, atentando para dificuldades expressas na perspectiva de utilizar estratégias que sanem os desafios e gerem aprendizagem. A avaliação é uma possibilidade de mediação, uma vez que serve para reconhecer o nível de aprendizagem e intervir no processo.

Viana, em seus escritos, lembrou “da importância da reflexão crítica e contextualizada sobre o papel das instituições formativas, sobre a prática do professor e do processo de aprendizagem do aluno, comprometida com uma avaliação formativa, mediadora e emancipatória” (2012, p. 70). Evidenciando a concepção de avaliação o professor 03 salientou que sua concepção da avaliação era emancipatória interligada a avaliação formativa informando os estudiosos que aportavam as concepções avaliativas contínuas

*[...] dialógica, emancipatória que a gente tem discutido muito isso nos próprios cursos que trabalha, avaliação formativa, avaliação mediadora, e gira em torno dessas concepções, que é avaliação emancipatória com a Ana Maria Saul que tem muito base no pensamento de Paulo Freire, ela é uma discípula do Paulo Freire tem a avaliação mediadora da Jussara Hoffmann [...], e do José Eustáquio Romão trás a concepção da avaliação dialógica que também trás muito a influência de Paulo Freire, enfim, todas eles tem um pouco dessa concepção da avaliação contínua. (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

No que concerne aos vínculos da concepção processual com avaliação formativa apresentando similitude com explanação do docente 03 no alinhamento do processo com avaliação do tipo formativa ressaltando um estudioso da área de avaliação o professor 02 destacou que utilizava nas disciplinas que ministrava a concepção processual contribuindo na dimensão formativa e no direcionamento da *práxis*,

*o processo de avaliação nas disciplinas que eu trabalho, tanto na graduação, como na Pós-Graduação, elas tem muito uma perspectiva formativa. É evidente que quando você trabalha essa perspectiva formativa, você trabalha na direção da práxis, [...] todo o meu trabalho tem essa característica, de me possibilitar trabalhar com os alunos a práxis. Então, eu trabalho nessa dimensão formativa e me ancoro muito no Hadji [...](PROFESSOR 02, UECE, 2016).*

O reconhecimento da avaliação como um modo *continuum* e cumulativo que auxilia na tomada de decisões e a consequente recomendação de se utilizarem instrumentos variados para se ampliarem as possibilidades dos discentes expressarem suas aprendizagens em diferentes formatos, com essa perspectiva cabe ao docente conhecer e compreender os conceitos e concepções avaliativas na perspectiva de fomento das escolhas dos modelos, tipos, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados para obter melhores informações acerca dos conteúdos e conhecimentos ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, no redimensionamento da formação com escopo na melhoria do Ensino Superior.

A revelação da concepção avaliativa na entrevista com o professor 08 apresentou os aspectos processuais da avaliação, bem como, nos concebeu a oportunidade de localizar as dificuldades para o trabalho docente em um dos cursos de Pedagogia da UECE,

*[...] Contextualizando um pouco essa dificuldade que a gente tem de trabalhar com essas disciplinas, a gente não consegue ter acesso ao PPC. Você imagina as ementas, que algo que tem que ser obrigatório, Ele (PPC) passa por uma aprovação do colegiado. Enfim, que pensa aquelas disciplinas. Então, não tem acesso, se for buscar os arquivos que a gente tem aqui na faculdade. Eles são diversos, você vai encontrar para as mesmas disciplinas várias ementas e isso dificulta a sistematização dos conteúdos específicos daquela disciplina, do que foi pensando, configurado. [...] Eu procuro muito, considerando esses processos avaliativos, no processo de ensino e aprendizagem, é considerar os meus alunos como sujeitos, nesse processo de construção. Então, o processo de ensino e da aprendizagem, se dá muito dessa relação, ensinar a aprender considerando sempre, os meus alunos não como tábulas rasas, mas também como aqueles que estão em processo de formação. [...] (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

Ao explicitar a concepção de avaliação o professor 08 enfocou as dificuldades de trabalho em um curso com ausência de acesso ao projeto pedagógico, ou seja, o projeto foi extraviado e para organização dos programas das disciplinas os docentes recorriam aos arquivos disponíveis na coordenação do Curso com diversos ementários ocasionando desafios para organização dos conteúdos. Na exposição do interlocutor a avaliação foi considerada como processo de constituição dos conhecimentos, no qual os discentes estavam inseridos.

A partir das explanações acerca das concepções avaliativas reveladas pelos entrevistados vinculadas às dimensões bibliográficas destacamos que avaliar consiste na tomada de decisões docentes emergindo no planejamento da disciplina necessitando pautar-se nas indicações documentais que direcionam as instituições e cursos, motivo pelo qual o extravio do projeto pedagógico dificultava a sistematização da proposta de formação. Sendo assim, ressaltamos o mister dos professores conhecerem as dimensões teóricas e legais que direcionam as ações didático-pedagógicas no Ensino Superior, na qual avaliação possibilita análise de processo e a reorganização das ações docentes no decurso da disciplina proporcionando condições de replanejamento, modificação metodológica e proposição de ações que auxiliem aos estudantes a minimizar ou extinguir as dificuldades em relação aos conteúdos e aos docentes redirecionar ações no processo de ensino.

### 3.3 MODELOS DE AVALIAÇÃO

O conhecimento avaliativo dos docentes deve perpassar a escolha e aplicabilidade do modelo de avaliação adotado pelo docente. Os modelos de avaliação, na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer.

Nos escritos de Bonniol e Vial, buscamos o conceito de modelo destinado a educação, e consequentemente a avaliação:

Na educação, a palavra modelo é usada geralmente para designar uma formalização, exemplar: a partir de uma situação estudada, atualizam-se as invariantes dessa situação, as quais passam a ser consideradas princípios gerais que permitem reconhecer ou preconizar outras situações do mesmo tipo de problemas. Fala-se então da modelação de uma situação. Essa acepção da palavra modelo, proveniente do estruturalismo, significa exibição de uma estrutura, de uma rede de elementos ligados por relações que são estáveis e que produzem uma função, realizando uma transformação: um conjunto regulamentado de encadeamentos. [...] (2001, p.11).

Com a definição descrita anteriormente, percebemos que, para a escolha do modelo avaliativo pelo professor, deve ser considerada a fundamentação teórica do docente constituída no decorrer da trajetória formativa e profissional que se refere à avaliação. Além disso, é preciso observar os padrões de conhecimento exigidos pela sociedade, demonstrando a relevância da aprendizagem do estudante desenvolvida na formação e o redimensionamento das práticas do docente.

Os modelos concentrados na avaliação do ensino e aprendizagem repercutem a complexidade avaliativa, com abrangência de situações problemáticas, desde circunstâncias específicas e ligadas à epistemologia e à natureza dos aspectos científicos até problemas de relevância ligados à política educacional e à ética na avaliação (VIANNA, 2000).

Os modelos avaliativos descrevem as ações realizadas pelos avaliadores ou prescrevem o que se deve realizar no decorrer da avaliação. Sendo assim, Vianna utilizou a palavra modelos em duas acepções:

1) prescritivo, que é o mais comum, apresenta um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais, que especificam o que é bom e próprio para avaliação e como avaliação deve ser feita; 2) descritivo, conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, prevêm e explicam as atividades da avaliação [...] (2000, p. 34).

Os modelos demonstram a complexidade de avaliação que, em algumas situações, se concentram na avaliação do ensino-aprendizagem, outros no currículo adotado pela instituição; outros consideram as atividades teóricas e práticas vivenciadas pelos estudantes nas situações de aprendizagem que precisam do julgamento de valor para subsidiar a tomada de decisão e a proposição de ações formativas que promovam aprendizagem.

Com o desenvolvimento das pesquisas educacionais e as diversas modalidades de avaliação que temos no sistema educacional brasileiro, ainda é possível perceber que gestores, professores, discentes e a sociedade ainda se voltam mais para o modelo prescritivo, enfatizando as normas avaliativas, trazendo a especificidade da avaliação somativa e a sua realização reduzindo-se a encontrar valor, nota para o que foi apreendido pelo estudante.

A seguir, explicitaremos as concepções de modelos avaliativos, destacando a concepção dos teóricos, tendo por escopo descrever os modelos que podem ser selecionados pelo professor para compor o processo avaliativo, uma vez que esses modelos devem servir de base para o conhecimento avaliativo dos professores no Ensino Superior.

### **3.3.1 Modelo de avaliação por objetivos: A concepção de Tyler**

Os estudos desenvolvidos por Tyler nos anos de 1940 nos Estados Unidos influenciaram a educação desse País e de outros, inclusive o Brasil, nos aspectos referentes a avaliação e currículo. Baseando-se na análise dos resultados dos programas de Educação, esses estudos foram elaborados de acordo com as necessidades dos estudantes, demonstrando uma concepção avaliativa, que consiste na comparação dos objetivos definidos para o processo educativo organizado pelo professor aos que foram atingidos pelo discente no decorrer da unidade de ensino, na disciplina ou semestre.

De acordo com Tyler, a avaliação visa à tomada de decisão, que envolve professores, gestores e estudantes, necessitados de elementos de informação relativos à eficiência dos sistemas, especialmente o que se relaciona à aprendizagem. Avaliação serve denexo entre as instituições formativas e a sociedade, que passa obter informações acerca dos problemas, intervêm e consegue superá-los (VIANNA, 2000). O modelo de avaliação é simples e parte do princípio de que educar consiste em gerar ou mudar padrões de comportamento. Em consequência, o currículo precisa ser constituído com base na especificação de conhecimentos, habilidades expressas por objetivos a serem atingidos.

Nos escritos de Bonniol e Vial, o modelo por objetivos organizado por Tyler tem por características:

O domínio por objetivos baseia-se em uma ampla metáfora guerreira (alvos, operacionalização, eficácia...). Junto com o ensino programado e o comportamento skinneriano, trata-se de uma racionalização do ato avaliativo, e do conjunto do ato avaliativo que se exerce sobre uma vontade, uma visão administrativa. (2001, p.110).

O modelo avaliativo tyleriano, visa à tomada de decisão, que envolve professores, gestores e estudantes, necessitados de informações relativas à eficiência do ensino refletida através da aprendizagem. O docente deve explicitar o que pretende dos discentes por intermédio das metodologias de ensino e processos avaliativos. A avaliação no modelo por objetivos requer a utilização de uma diversidade de instrumentais para avaliar múltiplos comportamentos, evitando ficarem restritas às provas escritas.

### **3.3.2 Bloom e o modelo de avaliação: Pedagogia do Domínio**

O modelo de avaliação organizado por Bloom intitulou-se pedagogia de domínio. De acordo com Bonniol e Vial, as principais ideias acerca do modelo podem ser resumidas como

[...] precisar claramente os resultados esperados no final de um curso ou de uma sequência de aprendizagem; preparar os alunos para que possam colher bons frutos na sequência da aprendizagem; enriquecer a aprendizagem de retroações frequentes e de procedimentos corretivos e não passar para o posterior se a atual não estiver suficientemente dominada. (2001, p.120)

Na concepção avaliativa de Bloom, os resultados devem ser esperados ao final do curso, de uma unidade ou assunto abordado na disciplina, devendo preparar os educandos para aprendizagens futuras, sendo ao docente destinada a responsabilidade de evitar o ensino de outros conteúdos até que todos ensinados anteriormente tenham sido compreendidos pelos educandos.

A Pedagogia do Domínio instigou Bloom a distinguir três tipos de avaliação, que podem ser utilizados pelos docentes e depender dos momentos de ensino e aprendizagem. Inicialmente, para preparar bem o discente para uma aprendizagem de um conteúdo, deve-se recorrer à avaliação diagnóstica. Para auxiliá-lo no decorrer da aprendizagem, o professor pode se valer da avaliação formativa e, ao final da aprendizagem, será ponderado o domínio dos conteúdos adquiridos pelos estudantes mediante a avaliação certificatória.

### 3.3.3 O modelo avaliativo organizado por Scriven

A contribuição de Scriven para área de avaliação consistiu em estabelecer que avaliar é desempenhar papéis com um objetivo único de determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado. Enfatizando a diferença entre papéis e objetivos, esse modelo de avaliação informa que o objetivo consiste em oferecer respostas satisfatórias aos problemas, enquanto aos papéis é destinado o modo como estas respostas serão utilizadas. Vianna (2000, p. 88) informou que, para o teórico, “A questão da diversidade das abordagens é resultante de posições epistemológicas diferentes, preferências metodológicas diversas e diferentes visões metafóricas da avaliação. Scriven aborda o aspecto do julgamento de valor em avaliação”.

Este modelo causa divergência pelo fato de os adeptos de Scriven acreditarem que avaliação se completa com a apresentação de um relatório ou resultado final em que o professor apresenta juízo de valor em relação à aprendizagem discente. Os discordantes desta aceção adotam um aspecto prático associando à avaliação a tomada de decisão, porquanto, acreditam que o professor deve ter como prática avaliativa a tomada de decisão, não sendo necessária a emissão de um juízo de valor em relação às informações coletas nos instrumentos de avaliação.

### 3.3.4 Stufflebeam e o modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP)

Modelo criado por Stufflebeam no início dos anos de 1960 foi organizado em quatro etapas: o contexto, *input* (insumo), processo e o produto compõem o CIPP. Raupp e Reichle (2003) enfocaram que as quatro etapas do modelo avaliativo CIPP auxiliam na interpretação dos dados, nos seguintes aspectos (a) tomar consciência da necessidade de uma decisão; (b) obter informação sobre os vários aspectos e as consequências da decisão tomada; (c) selecionar as alternativas; e (d) agir em função do curso de ação selecionado, incluindo o planejado e as necessidades dos sujeitos, ou seja, de professores e estudantes que surgem no decorrer do processo educativo.

CIPP é o modelo mais conhecido no mundo, de acordo com Bonniol e Vial, evidenciando que,

Ao contrário do modelo de Tyler, não está centrado nos objetivos, mas na decisão da situação. O objetivo da avaliação não é provar, mas melhorar, tomar decisões adequadas “*not to prove, but to improve*”, [...] não conseguiremos tomar boas decisões se nos reduzirmos a medir o desvio entre os desempenhos e os objetivos. (2001, p. 164).

O aspecto principal deste modelo é a mostra da avaliação, como processo que descreve, obtém e proporciona informações úteis para subsidiar as decisões adotadas pelos professores. Três elementos são importantes para a compreensão do modelo proposto por Stufflebeam: o primeiro é a avaliação, como processo sistemático, contínuo, posteriormente, o processo avaliativo é organizado por três importantes aspectos: (a) esboçar as questões a serem respondidas; (b) obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; e (c) proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisão todas as informações necessárias e finalmente a avaliação serve para a tomada de decisão do proponente no caso o professor (VIANNA, 2000).

Com a descrição deste modelo, pode-se considerar que a avaliação é fundamental para o desenvolvimento do processo educativo, desde o momento em que os docentes valorizam os resultados encontrados pelos instrumentos avaliativos e tomam decisões para melhoria da aprendizagem. Vale ressaltar que é importante, no contexto do trabalho pedagógico, que os professores busquem informações ou conhecimento acerca da aprendizagem, para auxílio na tomada de decisões.

### **3.3.5 Stake e a avaliação responsiva**

Stake revelou que a avaliação é constituída por dois lados, um formal e outro informal. A avaliação informal depende das observações causais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamentos subjetivos realizados pelos docentes. A avaliação formal depende de outros elementos, como comparações controladas e o uso de instrumentos padronizados. Na aplicação dos instrumentos formais, deixa de existir um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações em sala de aula. Sendo assim, os professores deixam de estabelecer relações entre os procedimentos de ensino e os resultados alcançados nas avaliações. O objetivo deste modelo foi apresentar os elementos necessários para avaliar que devem ser organizadas em três dimensões: antecedentes, interações e resultados, em que descrição e julgamento são os atos básicos da avaliação.

Os dados coletados pelo avaliador/professor são de fontes diferentes e de maneiras diversas. Para Stake, as informações devem ser agrupadas em três conjuntos. O primeiro são os

anteriores constituídos pelas condições antes do ensino e da aprendizagem, que podem se relacionar com os resultados, ou seja, aquilo que os especialistas em instrução programada chamam de comportamento de entrada. Em seguida, o docente deve considerar as interações, o conjunto de inúmeras ações de estudante com professor, estudante com estudante, pais com gestores, ou seja, a sucessão de compromissos que constituem o processo educacional e os resultados organizados em conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, consequências da experiência de aprendizagem e educacional, ou seja, aspectos que interessam à avaliação formal.

No modelo responsivo, demonstra-se que os julgamentos podem ser classificados como padrões gerais de qualidade de um determinado instrumento de avaliação. Os dados descritivos são classificados em intenções e observações. Ao professor cabe organizar um registro das pretensões de aprendizagem dos estudantes no momento em que ensinam o conteúdo.

### **3.3.6 Os estudos de Parlett e Hamilton: Avaliação iluminativa**

O modelo intitulado de avaliação iluminativa, organizado por Parlett e Hamilton, objetivou estudar as consequências da implantação de um projeto ou programa, em funcionamento, e a influência nas situações de aprendizagem e que possibilidades e desafios este projeto ou programa traz para a instituição que o desenvolve e até que ponto influencia o trabalho formativo realizado pelo professor.

Na concepção de Arredondo e Diago (2009, p. 73), o objetivo do modelo consiste em: “descobrir o que os alunos e os professores participantes experimentam e quais os aspectos relevantes a respeito do programa em suas concepções”. A interpretação dos resultados e as informações dos participantes são aspectos importantes, incentivando os professores a estudarem sobre planejamento, ensino, métodos, bem como aprendizagem ou dificuldade dos estudantes em relação a alguns conteúdos, para que possam implantar ações saneadoras das dificuldades.

O conhecimento avaliativo perpassa a escolha dos modelos avaliativos, uma vez que os modelos apoiam as práticas de ensino e aprendizagem, devendo deixar de lado a mera formalidade da avaliação, instigando nos professores a necessidade de utilizá-la como processo de tomada de decisão com suporte nos resultados encontrados, percebendo as potencialidades e as fragilidades que constituem a prática pedagógica. Avaliar tornou-se importante na interpretação dos dados quantitativos e qualitativos para obter um julgamento de valor e tomada

de decisão com suporte nos tipos, instrumentos e critérios avaliativos escolhidos pelo professor acerca da apreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula na promoção da aprendizagem e formação dos estudantes nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação brasileira.

A avaliação do ensino-aprendizagem objetiva auxiliar o estudante no desenvolvimento pessoal e acadêmico, perpassando o processo de ensino e aprendizagem, consistindo em demonstrar à sociedade a qualidade do trabalho educativo realizado. Deste modo, os tipos de avaliação servirão para auxiliar o professor no planejamento do processo avaliativo na perspectiva de realização do diagnóstico das dificuldades, auxiliando as ações formativas e a classificação das aprendizagens discentes.

### 3.4 TIPOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação é uma ação que deve emergir no planejamento da disciplina, perpassando todo o ensino, constituindo um processo de retroalimentação, ou seja, possibilitando o redimensionamento das ações a fim de re/orientá-las em direção a finalidade desejada que se destina à aprendizagem dos estudantes. Por meio da avaliação o docente constata os progressos, as dificuldades e reorienta o trabalho formativo mediante as correções necessárias. Sendo assim, é fundamental que os docentes das disciplinas Didática e Avaliação do curso de Pedagogia conheçam os tipos de avaliação.

Avaliação do ensino e aprendizagem objetiva auxiliar o estudante no desenvolvimento pessoal e acadêmico, perpassando o processo de ensino e aprendizagem, consistindo em demonstrar à sociedade a qualidade do trabalho educativo realizado no Ensino Superior ou na Educação Básica.

Deste modo, os tipos de avaliação podem servir para auxiliar o professor no planejamento avaliativo na perspectiva de realização do diagnóstico das dificuldades, assessorando nas ações formativas destinadas às aprendizagens discentes. Por tais motivos, destacamos três tipos de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa.

A função avaliativa de estabelecer o diagnóstico tem por propósitos sondar a presença ou falta de pré-requisitos para novas aprendizagens e detectar dificuldades específicas de conhecimento, procurando identificar as causas. Pode ser utilizada no início do semestre letivo, no começo de cada unidade de ensino, ou seja, no decorrer do processo formativo.

No que concerne à avaliação diagnóstica, Gil (2010, p. 247) evidenciou que, “constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, buscando identificar as aptidões iniciais, necessidades, interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas”. A Avaliação diagnóstica serve para comprovar o nível de conhecimento dos estudantes acerca de um determinado conteúdo, para que o docente possa utilizar estratégias que possibilitem o aprendizado dos estudantes.

A avaliação formativa, “relaciona à aprendizagem com a compreensão” (VILLAS BOAS, 2010, p. 180). Sendo assim, a função formativa na avaliação do ensino-aprendizagem serve aos docentes e estudantes, pois envolve o professor, pelo fato de usar as informações para reorganizar o trabalho pedagógico e os estudantes que devem empregar, na aprendizagem, esta função proporcionará a compreensão de suas possibilidades e fragilidade no decorrer da formação.

A avaliação formativa consiste em comprovar o progresso das aprendizagens e indicar ao professor o que se pode fazer para superar as dificuldades de aprendizagem. Conforme expôs Ferreira (2013) citando Álvarez Méndez (2001), “a avaliação que pretende ser formativa tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço de quem participa na mesma, beneficiando dela”. (P. 701).

A avaliação formativa tem em seu cerne a participação, na qual o discente é sujeito do processo de aprendizagem, evitando a memorização e a reprodução de conhecimento. Este tipo de avaliação tem um caráter democrático, sem se restringir às notas das provas, pois é um processo no qual o professor leva em consideração toda a trajetória do discente no decorrer da disciplina.

A classificação dos resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes, de acordo com o nível de aproveitamento estabelecido, caracteriza a função somativa, sendo realizada ao final do semestre ou ao final de uma unidade de ensino. A avaliação somativa comprova os resultados finais do ensino e quantifica o êxito dos estudantes. Portanto, os resultados coletados neste tipo de avaliação constituem os principais indicadores de aprendizagem.

A avaliação somativa é uma avaliação pontual, ocorrente, em geral, no final do curso, de uma disciplina ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos

previamente estabelecidos, elaborando um balanço somatório de uma ou de várias sequências de um trabalho de formação, podendo ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. Tem, portanto, a finalidade de pôr à prova, e sua principal função é titular ou conferir a certificação (GIL, 2010).

O docente deve se valer da avaliação somativa para evitar apresentar os aprendentes uma nota, sem significado. Os resultados obtidos na formação precisam ser comentados com os estudantes, a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem, além do que a mesma nota em instrumentos diferentes representa aprendizagens e dificuldades particulares, uma vez que os instrumentos denotam finalidades diversas.

Esses tipos de avaliação estão vinculados para que possam garantir a eficiência do sistema avaliativo e a eficácia do processo ensino-aprendizagem. O professor precisa conhecer e fazer uso conjugado dos três tipos, utilizando-os no momento adequado das situações de ensino, considerando a escolha dos instrumentos e das técnicas de avaliação que serão utilizados no decorrer da disciplina.

### 3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: COMPONENTES DA AVALIAÇÃO

A responsabilidade de escolha das técnicas e dos instrumentos que auxiliarão no processo avaliativo é do professor, uma vez que contribuem na sondagem das aprendizagens e dificuldades discentes, referenciando os conteúdos ensinados nas disciplinas. Sendo assim, ao professor do Ensino Superior é necessário conhecer as técnicas e instrumentos que fornecerão as informações acerca da condução do seu trabalho, do andamento da disciplina, da escolha dos métodos e da comunicação com os estudantes, servindo de parâmetro para identificação de problemas e implementação de melhorias.

Desta feita, acreditávamos que, para investigarmos o conhecimento avaliativo dos professores das disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE, era fundamental pesquisar o entendimento que os docentes possuem acerca das técnicas avaliativas, como selecionam e organizam os instrumentos de avaliação e de que maneira constituem os critérios avaliativos para obter informações a respeito da aprendizagem dos discentes.

A aceção organizada por Despresbiteris e Tavares (2009) diferenciou técnica de instrumentos. “O instrumento é aquilo que serve para registrar os resultados da aplicação de uma

técnica, como roteiro de observação. Técnica é o conjunto de procedimentos para avaliar, por exemplo, a técnica de observação”. (P. 16). Almejando a obtenção e seleção das informações na avaliação, é necessário o auxílio de diferentes técnicas e instrumentos, ou seja, o professor precisa buscar aspectos que favoreçam a obtenção das aprendizagens para que os estudantes atendam o perfil de conhecimento da disciplina, desenvolvendo capacidade de utilização e ressignificação dos conteúdos apreendidos durante a formação e de sua utilização na docência.

### **3.5.1 Principais Técnicas de Avaliação**

#### **3.5.1.1 Observação**

A observação é uma técnica destinada à obtenção de informação acerca da conduta e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, assim como da superação das dificuldades e aquisição de aprendizagens. A aprendizagem dos educandos pode ser observada com amparo nas manifestações relacionadas às atividades e situações que refletem a forma de ser, agir e de participar dos educandos, não sendo possível verificar através de instrumentos de avaliação padronizados.

A observação é a base da avaliação formativa necessitando ser realizada ao longo do processo de ensino aprendizagem proporcionando informações acerca da aprendizagem dos estudantes tendo por finalidade gerar informações do aprendizado discente (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

Os exemplos de técnicas de observação são: registro descritivo, registro de casos, escala de observação, o registro cumulativo e a lista de controle. A técnica de observação permite avaliar estudantes de qualquer idade e distintos níveis de escolaridade, visto que observar implica aprender a ver o que o discente faz, registrando as modificações na aprendizagem e percebendo as melhorias realizadas. O professor que consegue observar pode ter à sua disposição dados que servirão de base para as avaliações sistemáticas da turma.

#### **3.5.1.2 A Interrogação**

A interrogação é uma das técnicas avaliativas mais utilizadas nas instituições formadoras. A elaboração de perguntas no Ensino Superior constitui uma das atividades representativas da ação didática e, conseqüentemente, da avaliação, por ser bastante utilizada pelos professores e por sua influência na aprendizagem. Para Arredondo e Diago (2009, apud,

DE LA TORRE, 1987, p. 240), “a pergunta é o melhor instrumento pedagógico idealizado pelo homem e a estratégia didática mais poderosa que dispõe o formador em sua atividade educacional”. Os autores consideram que interrogar.

- É técnica simples ao alcance de qualquer professor, sendo necessários recursos mentais e imaginativos;
- Serve para captar atenção, despertar o interesse e motivar o discente em um dado momento;
- Estimulam a curiosidade intelectual e buscam alternativa;
- As perguntas provocativas e divergentes estimulam a imaginação e a criatividade e
- O porquê, o como, o para quê ajudam ao docente a descobrir as causas e as consequências do processo educativo.

Dentre as técnicas de interrogação, dois momentos são necessários para sua realização: a formulação de objetivos e de perguntas. O primeiro aspecto do processo de interrogação detém-se em contextualizar os objetivos, de acordo com os conteúdos ensinados, sendo de responsabilidade docente levar em consideração a idade e o nível de escolaridade dos estudantes. Referenciando os objetivos da avaliação, Masetto informou que, “os objetivos definidos são os grandes indicadores de como organizar o processo de avaliação, pois é sensato pensar que precisamos saber se os objetivos foram alcançados ou não”. (2010, p. 163).

A formulação das perguntas consiste no segundo momento da técnica de interrogação, em que ao professor cabe o cuidado para que as perguntas formuladas evitem a obtenção de respostas decoradas e repetitivas; pelo contrário, precisam ajudar a estimular do pensamento, demandando atividades de análise, síntese e tomada de decisões das diversas situações de aprendizagem.

### 3.5.1.3 Outras técnicas avaliativas

Existem outras técnicas relevantes para a avaliação dos educandos, mas que não são utilizadas na mesma proporção da observação e interrogação. As técnicas são:

- Técnicas de grupo;
- Técnicas baseadas no autoinforme e na introspecção;

- Técnicas baseadas em aspectos pessoais; e
- Técnicas de análise dos trabalhos e atividades realizadas em sala de aula.

#### 1. Grupo de discussão

Esta técnica tem por finalidade a busca de informações em uma determinada área, e para isso se costuma contar com a colaboração de especialistas na disciplina que está sendo ministrada, buscando desenvolver novas perspectivas entre os teores abordados e os conteúdos inovadores.

A quantidade de pessoas que participam do grupo é reduzida, para garantir a participação de pessoas selecionadas, como os especialistas. No grupo de discussão, deve existir o papel do mediador, que intervém nos momentos imprescindíveis e organizará o tratamento dos pontos-chave ou das categorias estudadas.

#### 2. Técnicas baseadas no autoinforme e na introspecção

Aportam-se na auto-observação, na livre expressão do sujeito sobre si mesmo e em suas experiências e vivências. Ficam vinculados neste grupo de técnicas: o ensaio livre autodescritivo, as técnicas de pensamento em voz alta e a história de vida.

#### 3. Técnica baseada em aspectos pessoais

Com estas técnicas, o indivíduo pode selecionar, constituir e ordenar informações geralmente relacionadas às vivências e à experiência de vida. Pertencem a este grupo a técnica do portfólio e a das grades de construtos pessoais.

#### 4. Técnicas de análise dos trabalhos e atividades realizadas em sala de aula

Nesta técnica, o docente tem variedade de informações mediante a análise e estudo dos trabalhos e das atividades que o estudante realiza conforme adquire a aprendizagem desejada. As mesmas atividades e as práticas trabalhadas em sala de aula e que possibilitam o discente avançar em sua aprendizagem permitem ao professor/avaliador avaliar como eles estão aprendendo.

Na utilização das técnicas de avaliação, podemos perceber vantagens e desvantagens. Ao professor cabe conhecer e selecionar a mais condizente com os objetivos previstos. Além do conhecimento e da escolha da técnica adequada para avaliar os educandos numa determinada disciplina, a responsabilidade docente consiste em escolher e diversificar os instrumentos e,

consequentemente, os itens que os constituem. No momento em que o professor utiliza instrumento de avaliação único, existe a possibilidade de que a aprendizagem ou dificuldade do estudante não seja identificada pelo mesmo tipo de instrumento utilizado no decorrer da disciplina.

### **3.5.2 Os Instrumentos e Critérios destinadas à Avaliação do Ensino e Aprendizagem**

À Educação cabe, no decorrer dos tempos, a incumbência de preparar outras gerações com os instrumentos necessários para garantir manutenção e sobrevivência das pessoas e sociedade. Dessa maneira, as atenções das políticas educacionais se voltam para verificar aprendizagem discente e o que lhes ensinavam possibilitando a aquisição do rótulo de “apto a” após a utilização de um instrumento de avaliação, ou, caso contrário, estes serviam para tomar decisões de melhorias e minimizar as dificuldades de aprendizagens relacionadas aos conteúdos ensinados.

O processo avaliativo no Ensino Superior necessita levar em conta o que os estudantes produziram, demonstraram e expressaram em distintos momentos da disciplina. Nesta perspectiva, para a constituição do conhecimento na área de avaliação, os docentes precisam conhecer e valer-se de instrumentos diversificados aliados aos critérios que revelem as ações de soluções de problemas, atendendo aos aspectos formativos pessoais e profissionais.

O instrumento é um recurso específico utilizado na coleta dos dados de forma sistematizada e objetiva acerca dos aspectos delimitados, no qual vincula-se a uma técnica específica. (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Para que a avaliação colabore com a aprendizagem, é imprescindível o planejamento do processo e dos instrumentos, evitando continuar com dois processos paralelos - um de aprendizagem e outro de avaliação. Um dos maiores desafios para o professor nas dimensões avaliativas, provavelmente, seja a escolha do instrumento, pois existem diversas críticas em relação à qualidade e à quantidade dos instrumentos adotados para avaliar o conhecimento.

Desprebiteres e Tavares (2009) recorreram aos estudos de Thorndike e Hagen sinalizando três desafios referentes a elaboração dos instrumentos avaliativos.

- a) Os programas dos cursos apresentam objetivos que abarcam na maioria das vezes, uma variedade de habilidades cognitivas que vão da memorização de conhecimentos à análise e aplicação de princípios. Na maioria das vezes, os instrumentos servem de métrica para a memorização e a compreensão de determinados conteúdos.
- b) As instruções e itens elaborados são duvidosos, com respostas dúbias a atividade proposta geralmente apresenta-se incompleta, o que resulta em respostas que não correspondem ao almejado pelo docente.
- c) Em alguns instrumentos as características não estão adequadas ao planejamento realizado pelo docente em relação aos objetivos. O professor está interessado em verificar o domínio dos educandos com relação à análise e a solução de problemas, mas elabora uma prova que verifica tão-somente os conteúdos que o discente deve dominar para resolver o problema e não as estratégias que levariam à sua resolução (p. 59 -60).

Procurando minimizar as dificuldades emergentes na elaboração dos instrumentos avaliativos, Depresbiteris e Tavares (2009) sugeriram que algumas questões fossem previamente respondidas pelo professor no planejamento e na elaboração dos instrumentos de avaliação: Quais as finalidades de avaliação? Quais os conhecimentos serão avaliados? Quais os critérios? Qual o tempo que se dispõe para avaliar? Que uso fará das informações coletadas? Como zelar pela qualidade do instrumento? As informações contidas do instrumento são válidas e fidedignas?

Acreditamos na relevância de especificarmos as dimensões suscitadas nos questionamentos fomentados pelas autoras mencionadas anteriormente. No que se refere às finalidades cabe ao docente definir os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, mediadora, somativa, entre outras. No que concerne aos conhecimentos que serão avaliados os docentes precisam conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas do curso que atuam, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), atentando para o objetivo do curso vinculado ao perfil profissional do egresso e as competências e habilidade a serem adquiridas pelo estudante na disciplina que ministra de acordo com as indicações documentais para a formação, ou seja, essas informações produzem subsídios para elaboração dos instrumentos tendo por referencial o perfil formativo baseando-se no que foi ensinado, avaliado, apreendido e redimensionado. Os critérios são parâmetros que servem de referencial para análise e interpretação dos dados nos instrumentos, portanto é fundamental sua definição e seus referenciais. O fator tempo é relevante na seleção do instrumento sendo necessário por parte do professor a análise do tempo que se dispõe para a preparação, aplicação, análise e interpretação dos dados coletados, ou seja, os instrumentais devem ser organizados de modo factível. Além disso, os resultados coletados mediante a utilização dos instrumentos servem ao professor na tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem, bem como, aos sistemas educacionais e instituições na promoção de

políticas públicas educacionais para que os desafios relacionados às dimensões didático-pedagógicas e curriculares sejam sanadas.

Atentando para a qualidade dos instrumentos de avaliação nos sentimentos instigados em destacar os aspectos da fidedignidade e validados. A fidedignidade é o primeiro aspecto que deve ser pensado no momento em que se planeja o instrumento de avaliação, devendo estar de acordo com o tipo de avaliação que será realizada: diagnóstica, formativa, somativa. Reportando-se à fidedignidade, Gil enfocou que “[...] A fidedignidade refere-se a estabilidade ou ao grau de consistência de seus resultados [...]”. (2010, p. 248). A fidedignidade que constitui o instrumento é o primeiro momento da sua elaboração, devendo considerar que com o instrumento aplicado várias vezes em um mesmo grupo, preservadas as mesmas condições do grupo, os resultados devem ser os mesmos. Caso contrário, podemos considerar que o instrumento deixa de apresentar aspectos fidedignos.

Na definição do que será avaliado, o professor deve buscar referências nos documentos que orientam e norteiam o planejamento dos cursos, disciplinas, conteúdos e aulas; como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), auxiliando o trabalho do professor nas instituições de Ensino Superior. O docente deve procurar elaborar os referenciais que nortearão o ensino, aprendizagem e a avaliação. Para cada instrumento elaborado, é essencial ter o referencial do que foi planejado, do que será ensinado, das aprendizagens esperadas e das informações coletadas pelos instrumentos de avaliação, aliando-as às decisões tomadas que servirão para superar as dificuldades e fomentar aprendizagem.

Outro aspecto que deve ser considerado na elaboração dos instrumentos de avaliação consiste na validade, que “refere-se à condição da prova em medir o que efetivamente se propôs a medir”. (Gil, 2010, p. 248). Com o propósito dos instrumentos apresentarem validade, alguns pontos necessitam ser observados pelo docente, com o objetivo de assegurar que o instrumento inclui fatores relacionados ao conteúdo correspondente, por exemplo, a clareza nas instruções que apresentam os critérios; garantir que os instrumentos denotam um nível de dificuldade apropriado para medir o que se pretende; redigir as provas com vocabulário inteligível e que esteja no alcance dos estudantes e certificar-se de que o tempo destinado à realização dos instrumentos é suficiente para atender aos critérios instituídos.

Validade e fidedignidade são características fundamentais para a qualidade do instrumento de avaliação. A validade relaciona-se ao grau em que o instrumento mede o que se

pretende mensurar e, portanto, a análise da validade deve responder as seguintes questões: o que este instrumento está avaliando? Em que grau está avaliando os conhecimentos e as habilidades descritas na matriz e definidos para estes discentes, considerando o nível de escolaridade, faixa etária? A validade está relacionada aos objetivos da avaliação nos quais o instrumento foi elaborado.

A fidedignidade e a confiabilidade referem-se à consistência em que o instrumento avalia determinado conjunto de habilidade e conteúdos. Na elaboração do instrumento, impõe-se atenção, pois pode ser fidedigno, mas não ser válido, ou seja, pode coletar com precisão os dados e informações, mas estando incoerente com os objetivos propostos. Para que a confiabilidade do instrumento seja garantida, é preciso que o docente elabore, para as habilidades a serem avaliadas, mais de uma tarefa ou item, de modo a aumentar as possibilidades dos estudantes explicitarem seu aprendizado.

Além dos aspectos de fidedignidade e validade dos instrumentos de avaliação o docente precisa atentar para a definição dos critérios de avaliação que serão utilizados como parâmetros, normas ou regras, servindo como base e referência para a análise e interpretação dos resultados. Definem o que se espera daquilo que será avaliado, independentemente do instrumento que se utiliza para avaliar, é fundamental a especificação do que se pretende avaliar e seus referenciais.

Os critérios de avaliação na perspectiva descrita por Berbel,

[...] são indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto muitas vezes são os mais importantes. (2001, p. 63).

Tanto os critérios quantitativos e qualitativos devem ser informados aos estudantes, pelo fato de que servem como “regra do jogo” e precisando manter por um período para propiciar confiança a quem está sendo avaliado, ou seja, os educandos. O critério é o elemento essencial em que se baseia a ação comparativa dos dados existentes com os indicadores esperados.

Faz-se necessário que critérios sejam explícitos pelos professores para os estudantes, podendo até ser solicitado aos discentes que os aperfeiçoem, incluindo aspectos não considerados inicialmente. Deste modo, o estudante é instigado a assumir a corresponsabilidade no processo avaliativo, ao contribuir no estabelecimento e redimensionamento dos critérios. O

professor pode ainda apresentar aos estudantes instrumentos utilizados em semestres anteriores para exemplificar o atendimento ou não dos critérios estabelecidos. A atividade torna-se mais compreensível quando o professor, ao acompanhar a sua realização, mostra ao aprendente aspectos que já foram atendidos e os que precisam, ainda, ser buscados.

Os instrumentos devem ser escolhidos mediante alguns critérios, como: adequação ao que se pretende avaliar; as possibilidades de adequação a situações diversas; o potencial em termos de desenvolvimento do discente e de tomada de decisões docentes no processo ensino e aprendizagem. Com esse contributo, o critério deve proporcionar modificações, tanto para educandos quanto para professores; a capacidade de privilegiar o que se quer avaliar e a articulação do que será avaliado com o que foi ensinado e planejado.

O tempo disponível para aplicação, validade, fidedignidade e critérios dos instrumentos de avaliação constituem fatores que precisam ser levados em conta pelo professor para que possam garantir o êxito no processo de ensino, e, principalmente, na aprendizagem.

A disponibilidade do tempo para avaliar constitui aspecto significativo para a escolha do instrumento. Esta análise do tempo de que se dispõe deve beneficiar a sua elaboração, aplicação, análise e interpretação. O tempo é fator a ser analisado para a decisão do instrumento a ser aplicado. Se o professor organiza uma prova dissertativa para que seja respondida em uma aula de 60 minutos, provavelmente, para alguns discentes, este tempo é insuficiente, devolvendo o instrumento ao professor com respostas incompletas ou deixam de responder às questões. Com esta situação, o momento da coleta e análise dos dados ficará prejudicado.

Os resultados coletados por meio dos instrumentos servirão de tomada de decisões educacionais em dois níveis: macro e micro. No macro, fomentarão as políticas educacionais em âmbito nacional ou estadual e as proposições curriculares. O nível micro é composto pelo processo específico de ensino e aprendizagem e que depende das decisões dos professores. A comunicação do resultado para os estudantes e gestores é fundamental, pois podem ensejar ações de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem, visando ao protagonismo do estudante.

A avaliação da aprendizagem pode valer-se de vários instrumentos. Indo além do termo instrumentos, alguns autores preferem utilizar a expressão procedimento de avaliação, pelo fato de que possibilita entendimento mais detalhado das formas pelas quais os estudantes são avaliados. Na acepção organizada por Souza (1995, p. 41), “procedimentos de avaliação referem-

se a todos os meios que são utilizados para permitir a obtenção de dados que interessam ao avaliador”.

A clareza quanto aos objetivos a serem alcançados pelos estudantes é fundamental no trabalho docente. Partindo desta perspectiva, o professor poderá planejar o instrumento de avaliação adequado para o fornecimento das informações acerca de como estão e o que falta para que objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Com isso, podemos salientar a importância do conhecimento acerca dos instrumentos, de sua elaboração, da maneira como institui os critérios e emprego dos dados fornecidos com sua aplicação para que ensejem melhorias no ensino e aprendizagens. Ao docente, é imprescindível a utilização dos variados instrumentos, motivo que nos instigou sua descrição neste capítulo.

Um dos instrumentos mais utilizados pelo docente no Ensino Superior são as provas discursivas ou dissertativas. A palavra “prova” tem origem no latim *probo*, que significa honesto, correto. O verbo *probare* implica julgar corretamente. Neste instrumento, o professor exprime questões, perguntas ou temas para que sejam respondidos ou percorridos pelo estudante com liberdade ou espontaneidade. O estudante formulará, organizará, abreviará ou ampliará as respostas ou dissertações. Este instrumento avalia: cabedal de conhecimentos, lógica nos processos mentais, justificação de opiniões, organização de ideias, capacidade de síntese, habilidade de selecionar, relacionar, clareza de expressão, soluções criativas, atitudes, preferências.

As provas discursivas são conhecidas como questões abertas, descritivas ou de resposta livre, apresentam duas modalidades à dissertativa e à de perguntas curtas. A prova dissertativa, também conhecida como ensaio, ou de resposta longa, é constituída por uma temática a ser desenvolvida livremente pelo estudante, tendo por limitação o tempo disponível para elaborar a resposta. Nas provas de perguntas curtas, o professor traz questionamentos abertos para que os discentes respondam, às vezes, restringindo as respostas, requerendo mais objetividade.

Destacando a prova como instrumento de avaliação Moraes (2011), citando Quinquer (2003), informou que

esta ferramenta avaliativa surgiu da necessidade de dar à avaliação um caráter mais científico, objetivo e quantificável. A partir daí, as provas surgem [...] como a maneira mais ‘objetiva’ e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados (p. 235).

A valorização da prova pelos professores em diversos níveis e modalidade de ensino se justifica por uma exigência social. As instituições formativas são pressionadas a mostrar resultados, dados para o sistema educacional. As provas documentam e comprovam, aparentemente, o que o estudante aprendeu, refletindo o produto do trabalho formativo e a efetividade do ensino desenvolvido pelo professor.

A utilização das provas expressa algumas limitações: o número limitado de questões pode abranger uma amostra limitada dos conteúdos ensinados; por sua facilidade de preparação, favorece a improvisação por parte do docente; em geral, o professor realiza *feedback* para o estudante se as respostas estiverem certas ou erradas, perdendo outros aspectos de aprendizagem que poderiam ser avaliados, como a elaboração de determinadas respostas, a resolução de problemas (MASETTO, 2010).

As seleções das provas como instrumentos de ensino e aprendizagem pelos professores precisam assumir a função de colaborar com o trabalho pedagógico, propiciando informações objetivas e precisas acerca da apropriação de saberes e o desenvolvimento do discente. Desse modo, necessita minimizar o valor dos dados quantitativos para deter-se sobre as informações qualitativas, prestando-se como um instrumento útil para a consecução de uma avaliação formativa.

Outro tipo são as provas orais ou entrevistas. A prova oral constitui-se de perguntas e respostas orais. Permite ao docente avaliar a capacidade do educando de se expressar oralmente no momento em que é arguido. Podem ser utilizadas para verificar as habilidades para o desempenho de atividades que exijam comunicação verbal, argumentação. Esse instrumento avalia: extensão dos conhecimentos, opiniões, julgamentos, apreciações, tendências, habilidades de se expressar oralmente. Tem como aspectos dificultadores as reações dos estudantes que em algumas circunstâncias ficam nervosos e deixam de expressar seus conhecimentos.

A prova com a consulta, também conhecida como prova pesquisada, é um instrumento que situa o educando em estado profissional simulado. Assim, a prova pesquisada constitui-se por uma situação-problema na qual o estudante é incapaz de resolver imediatamente com seus conhecimentos. Precisarà pesquisar, estudar para depois apresentar uma solução para o problema, com uma justificativa teórica da solução mostrada e demonstrar as fontes usadas para sua pesquisa. O *feedback* deste componente avaliativo pelo professor incluirá informações acerca

da solução destinada à situação-problema os aspectos corretos ou errados, a partir da análise da fundamentação teórica, informando a qualidade das fontes utilizadas.

As provas objetivas são instrumentos usados pelos professores em razão da facilidade e do tempo relativamente curto para sua correção. Both enfatizou que, “as provas escritas com questões objetivas caracterizam-se por conter uma série de questões diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível entre várias alternativas”. (2012, p. 74-75). Objetivando avaliar a compreensão conceitual e teórica de uma área relativamente extensa de informações as provas objetivas podem assumir distintas formas de organização de questões, tendo como exemplo as lacunas, verdadeiro-falso, múltipla escolha, associação e ordenação.

As provas com questões de lacunas ou de complemento podem ser usadas, por exemplo, após uma aula expositiva ou depois de uma palestra ou conferência, ou após um estudo teórico feito quando se quer avaliar o grau de compreensão e fixação de informações por parte dos estudantes. Essas provas avaliam dados simples que podem ser apresentados com brevidade. A elaboração desse tipo de instrumento tem por vantagens consumir pouco tempo para ser elaborada, uma vez que exprime uma redação simples; são mais fáceis de serem corrigidas pelos docentes em razão das respostas mais curtas e das poucas palavras; com a exigência de respostas breves, podem ser elaboradas em um quantitativo maior, possibilitando a apreciação de conteúdos diversos. As desvantagens desse tipo de instrumento são: pelo fato de as respostas serem curtas, habilidades de interpretação dos estudantes deixam de serem analisadas; pela amplitude de respostas corretas a uma única pergunta, podem aparecer respostas diferentes das que foram previstas (GIL, 2010).

Uma variante da prova objetiva são opções constantes (certo/errado; sim/não; fato/opinião; verdadeiro/falso). Indicados quando o docente pretende avaliar um número significativo de conceitos, fatos, características, a identificação de relação de causa-efeito, distinção de opiniões. São estabelecidas afirmações que deverão ser qualificadas pelos educandos como falsas ou verdadeiras no primeiro momento. Posteriormente, as questões podem ser debatidas, servindo para a coleta de informações rápidas acerca da compreensão dos conteúdos. São de fácil elaboração para o professor, que deve atentar para a elaboração e organização dos itens nesse tipo de prova, pois a ausência de conhecimento do estudante pelo assunto, ele tende a responder às questões por eliminação dos itens incorretos, expandindo as possibilidades de acertar as questões sem conhecimento.

Outra variação das provas objetivas são as de múltipla escolha, com facilidade de aplicação. Se bem elaboradas, exprimem opções de respostas baseadas na análise crítica do educando, evitando a memorização dos conteúdos, permitindo analisar a compreensão de leitura, raciocínio dedutivo e indutivo. Sua elaboração exige tempo e habilidade do docente, que precisa garantir que as questões denotem uma única opção correta.

As provas práticas são instrumentos em que o estudante é avaliado em suas habilidades de organização do trabalho na execução de determinada tarefa. Observa comportamentos psicomotores, cognitivos e afetivos. São utilizadas para verificar o grau de domínio de uma habilidade ou destreza, como, por exemplo, a aula expositiva, o trabalho de laboratório, manejo de equipamentos. Para realização desse instrumento, se faz necessário o uso de equipamentos, laboratórios, máquinas, enfermarias, atividades de campo, sala de aula, escritórios-modelo, situações simuladas etc., e nas quais os educandos devem agir mostrando aquisição de conhecimentos a habilidades motoras e intelectuais para uso dos equipamentos necessários e se desempenham adequadamente as tarefas ou atividades propostas.

Os objetivos formativos das provas práticas são de natureza psicomotora, que seria impossível o docente avaliar por meio de provas escritas objetivas ou discursivas. Propiciam avaliar os discentes quanto à observância de informações técnicas, sequência de execução de uma atividade, realização de atividades instrumentais necessárias à concretização da atividade operacional solicitada, atentando para o nível de qualidade e eficiência (GIL, 2010).

O estudo de caso como instrumento de avaliação objetiva avaliar o conhecimento e sua aplicação a uma determinada situação-problema. Com efeito, o educando deverá desenvolver corretamente a situação expressa e fundamentar teoricamente sua decisão. Trata-se de demonstrar que possui os conhecimentos dele esperados e sua aplicação correta na situação indicada.

Os trabalhos e as monografias são instrumentais que podem ser utilizados para avaliar. Com efeito, escrever um trabalho ou monografia exigirá que o estudante aprenda por meio da pesquisa, buscando informações, fichando-as, comparando-as, analisando-as, criticando; buscando informações que se completem, estudando teorias e conceitos que ampliem suas informações e que, por vezes, se contradizem, exigindo maiores especificações; organizar estas informações num esquema de texto que tenha uma introdução, um desenvolvimento do

pensamento e do argumento que implica o tema estudado, e um fechamento numa conclusão, permitindo aprendizagens diferenciadas ao estudante.

A redação final do texto monográfico, que deve ter clareza e lógica de pensamento, coerência na argumentação, coesão na linguagem e apresentação estética, complementará a aprendizagem do estudante nesta atividade. O acompanhamento do professor é tão necessário quanto o que descrevemos em relação aos outros instrumentos avaliativos.

O *portfólio* é um instrumento avaliativo bastante usado no Ensino Superior. Utilizado como instrumental para avaliar, consiste no registro diário e conciso das atividades realizadas no curso pelos estudantes, apresentando uma descrição e crítica a essas atividades: relacionando-as com os objetivos propostos, a forma de sua apresentação, as reações que o educando sentiu e as reações referentes aos colegas e professores, ou à turma como um todo; e tudo o mais que achar pertinente registrar. Alves (2010) destaca, “que o *portfólio* (do inglês) é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes e que aparece como objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. [...]” (P. 103).

No que concerne à avaliação, o *portfólio* traz vantagens por permitir que os professores considerem o trabalho discente de forma processual, superando a visão pontual das provas e dos testes, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional. E considera-se, também, que a ação de aprendizagem é algo próprio, que pertence ao estudante, uma vez que as decisões a respeito de quais trabalhos e momentos são representativos em sua trajetória, enquanto os relaciona, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino com as finalidades de aprendizagem a que se havia proposto e as que havia negociado com o projeto político-pedagógico do curso.

O *portfólio* é fundamental para realizar uma autoavaliação, quando o estudante poderá fazer uma análise crítica de seu desenvolvimento e de seu processo de aprendizagem de forma fundamentada.

Outro modo de organização do *portfólio* é o *webfólio*. O *webfólio* amplia o tradicional impresso, por incluir materiais eletrônicos que podem fortalecer determinados componentes, além de permitir a exibição de elementos que de outra forma não poderiam ser incluídos. Este instrumento pode revelar o desenvolvimento do professor, da qualidade pedagógica, do aprendizado do estudante e do processo de ensino e de seus resultados.

Os *webfólios*, de acordo com Alves (2010), evidenciando os estudos de Sueli Scherer (2002), “têm características como: o desafio do registro sobre o modo como cada estudante aprende conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à disciplina; o processo de reflexão sobre o fazer discente e o fazer docente”. (P. 115). Sendo assim, o *webfólio* possibilita tornar próprio o processo coletivo da aula, aprendido por meio de reflexão sobre a escrita e seus processos, sobre as questões e desafios lançados pelo professor individualmente a cada estudante.

A intencionalidade docente é um dos elementos que mais influenciam as mudanças significativas na prática da avaliação. Isso significa que ações avaliativas vão além do valor encontrado, da nota obtida pelo estudante no instrumento, ou seja, no momento em que este resultado fica evidente, exige-se um posicionamento docente para manter ou realizar modificações em sua prática pedagógica.

O docente deve encontrar significado em selecionar e elaborar o instrumento de avaliação, diversificando as formas de coletar informações e, principalmente, ter interesse por fazer uma análise e interpretação dos resultados para melhoria do processo formativo. Conforme exposto, os instrumentos coletam informações acerca de aprendizagens de diversas maneiras.

Consoante os aspectos que referenciam as dimensões conceituais, os modelos, tipos, técnicas, instrumentos e critérios avaliativos, salientamos que a avaliação precisa ser condizente com os objetivos e finalidades formativas definidas pela instituição no projeto pedagógico do curso. Destacamos a noção de que o conhecimento avaliativo deve ser usado pelo professor para promover informação acerca da aprendizagem discente, revelando as compreensões do conteúdo ensinado, respeitando as diferenças, fomentando a tomada de decisão e a proposição de estratégias que sanem as dificuldades de aprendizagem, bem como auxiliando na formação e no crescimento pessoal e intelectual dos discentes e docentes. Esses aspectos que nos incentivam a pesquisar a cartografia dos saberes, das práticas e da formação, o que constitui o conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia da UECE.

### 3.6 OS CAMINHOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PARA A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO AVALIATIVO.

Referenciando a formação, vale salientar que o modelo formativo dos professores no Brasil passou por modificações durante o século XX, sobretudo com a implantação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 e as regulamentações posteriores, como, por exemplo, a promulgação das DCN de cada curso.

Se referindo à formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, LDB Art. 62, 1996).

O artigo evidenciado anteriormente demonstrou que a formação inicial acadêmica para a docência praticada atualmente pelas universidades é a formação mínima para o exercício da docência. Nesta acepção, os cursos de licenciatura respondem pela formação dos professores, seja no aspecto legal, bem como por possuírem o arcabouço teórico, prático e técnico especializado. Dessa forma, é o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente. Sendo assim, os docentes aprendem e são reconhecidos por seus pares por possuírem conhecimentos específicos em determinada área.

Em se tratando de formação de professores para o Ensino superior na LDB foi evidenciado que “A preparação para o exercício do magistério superior será feito em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996 art. 66). A ínfima referência formativa para os professores do magistério superior descrita no aporte legal apontou a pós-graduação *stricto sensu* como lócus de formação dos docentes universitários.

A indicação legal que evidenciou a formação docente para o ensino superior requer atenção no sentido de que existem programas de pós-graduação sem enfoque para a docência universitária e outros se reduzem a disciplina Metodologia do Ensino Superior com carga horária em média de 60 horas (ANASTASIOU, 2011).

Sendo assim, nos detivemos em buscar as indicações concernentes à formação avaliativa dos professores destacamos a concepção avaliativa descrita na DCN, ao evidenciar que a avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias, ou seja, avaliação serve para que o docente identifique as dificuldades de aprendizagem dos discentes, auxilie na tomada de decisões e proponha estratégias que sanem os problemas de aprendizagem

detectados no decorrer do processo formativo. Com origem nas dimensões documentais que destacam avaliação como constituinte do processo de formação dos licenciados, fomos instigados a pesquisar o conhecimento avaliativo dos formadores.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é uma categoria constitutiva do trabalho pedagógico com força indutora nas formas de agir dos agentes escolares, merecendo atenção especial dos sujeitos envolvidos na formação, visando a entender/desvelar seu *modus operandi*, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora das instituições formativa (SORDI E LUDKE, 2009).

A formação docente precisa garantir o desenvolvimento de competências profissionais. Neste sentido, a avaliação na formação de professores:

[...] destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada estudante a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, Parecer nº 09 de 2001, p. 34).

Desta feita, a ideia de avaliação descrita na DCN exprimiu características de mediação, diálogo e integração entre professores e estudantes desvinculando-se das dimensões punitivas destinadas às práticas avaliativas da Educação tradicional, que pautavam na quantificação das aprendizagens, uma vez que, se enfatiza o conhecimento dos critérios utilizados pelos docentes para avaliar os licenciandos, juntamente com a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e autoavaliação como imprescindíveis, para favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem. Deste modo, é possível conhecer e refletir sobre a forma de pensar, utilizada para aprender, desenvolvendo capacidade de autorregulação da aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

O escopo da avaliação vai além da aquisição de informações, pelo fato de valorizar a capacidade de acionar e buscar conhecimentos que cumpram os objetivos formativos. Portanto, os instrumentos de avaliação cumprirão com sua finalidade, se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. Este aspecto ressalta que o docente universitário necessita utilizar mais de um tipo e instrumento para coletar informações acerca da aprendizagem dos licenciandos.

A avaliação tem por finalidade orientar o trabalho formativo dos professores formadores, para geração de autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com as condições de iniciar a carreira. Neste sentido, nas DCN, encontramos indicações de que os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados. Para isso, é necessário transformar formas convencionais de utilização de instrumentos, bem como criar instrumentais diversificados que possibilitem avaliar o conhecimento.

No âmbito da formação de professores nos cursos de licenciatura, a avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os licenciandos, uma vez que o objeto avaliativo representa uma referência importante para quem avalia e quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor invista no seu processo de aprendizagem, perfazendo um percurso pessoal de formação. Nesta perspectiva, é necessário, também, prever instrumentos de autoavaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação: dimensões que apresentam a avaliação formativa conforme destacou Villas Boas, “[...] engloba todas as dimensões da aprendizagem do aluno: cognitiva, afetiva e psicomotora. A avaliação será facilitada se todas elas forem desdobradas em objetivos, competências e habilidades ou evidências de aprendizagem [...]”. (2010, p. 187).

Nas DCN, encontramos indicações de que a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Com a proposição para que os docentes utilizem estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, como origem nos seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de variadas capacidades dos estudantes.

### **3.6.1 Cartografia: O Elemento Norteador da Investigação**

As indicações documentais referentes à formação docente nos incentivam a entender a constituição dos saberes, práticas, bem como do processo formativo que conduziram o conhecimento avaliativo dos professores que lecionam as disciplinas Didática e Avaliação no

curso de Pedagogia, nos direcionando ao termo cartografia. Um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2014, p. 23).

Nesta feita, cartografar os percursos de formação, saberes e práticas dos formadores do curso de Pedagogia, na tentativa de desvelar os conhecimentos avaliativos, é identificar os elementos nesse desenho minucioso que se constituiu com suporte na formação dos docentes, assim como dos licenciandos. A cartografia, diferentemente do mapa, é intangível tentando expressar a paisagem em seus acidentes, suas mutações (ROLNIK, 2014).

Nesse sentido, o cartógrafo, acompanha um campo bastante dinâmico, já que, na perspectiva de Machado (2009), é uma cartografia simbólica, interessada em espaços outros que, além dos físicos, se diferenciará da cartografia geográfica, pois, para a cartografia geográfica, todo mapa é distinto do território, tem escala, apoia-se num sistema de projeção, distorce a realidade e pressupõe um *mapa-múndi* a que se remete; a cartografia simbólica defenderá a noção de que todo mapa é presença e ausência, traduz um esquecimento coerente, expressa um ponto de vista, pressupõe um contexto em que se enraíza, e defenderá também a ideia de que todo mapa é um mapa de relevâncias.

Percorremos o caminho da investigação com amparo nas leituras, conhecendo outras pesquisas que simbolizaram a primeira parte da colheita, pelo fato de sabermos que temos muito para semear e colher no delineamento do caminho percorrido pelos docentes que levaram ao conhecimento avaliativo. Acreditamos na importância da avaliação em subsidiar as práticas de ensino e aprendizagem, devendo deixar de lado a mera formalidade, instigando os docentes a utilizá-la como processo de tomada de decisão baseada nos aspectos formais e informais, percebendo os avanços e os desafios constituintes da prática pedagógica.

### **3.6.2 Formação: Início da Constituição do Conhecimento Avaliativo**

Temos por pressuposto a noção de que o conhecimento avaliativo está vinculado aos aspectos apreendidos na formação inicial e continuada, sendo que os docentes, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação é uma reprodução dos valores e crenças

repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, norteando sua prática profissional.

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

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

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

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

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

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

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (SCHÖN, 1995, p. 81).

O modelo de formação expresso pelo autor mencionado é inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista. O exercício da docência consiste no conhecimento e na produção de um conjunto de saberes<sup>23</sup> e valores por meio de processos educativos de formação inicial e continuada.

A formação continuada na concepção anunciada por Imbernón precisa proporcionar ao docente, “a reflexão prático-teórica sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma”. (2010, p. 49). Ausência da reflexão prático-teórica é geradora do modelo de formação disciplinar e aplicacionista deixando de lado a diversidade e a complexidade do cotidiano em que se constituem os conhecimentos, informações e experiências vivenciadas pelos docentes que irão empreender o processo de ensino e aprendizagem, realizando um planejamento, utilizando

---

<sup>23</sup> Tardif (2008) conceituou o saber dos professores como, [...] é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando – o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (P. 11).

metodologias, recursos e ações avaliativas que se distanciam da realidade a ser enfrentada pelos estudantes dos cursos de licenciatura no exercício de sua prática docente.

A formação de professores no Brasil precisa superar os desafios da perspectiva formativa curricular e linear ofertada nos cursos de licenciatura, na qual destacamos a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas subdivididas em teóricas e práticas, sem interconexões. Isto para que ao ingressarem na docência os licenciados possam constatar que as aprendizagens adquiridas na graduação atendem as expectativas dos discentes, assim como as demandas escolares e, conseqüentemente sociais e que o investimento de tempo na formação produz uma rentabilidade profissional, e a possibilidade de redimensionamento destes conhecimentos para utilização de ações futuras.

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

### **3.6.3 A constituição dos saberes docentes**

Na formação docente, precisamos compreender que o trabalho do professor é uma atividade que se destina a outro sujeito, pois se dirige a pessoas cuja presença nas instituições escolares tem por finalidade receber um tratamento ou serviço obrigatório. Os estudantes são obrigados a ir para as escolas até a idade prescrita na legislação educacional. Esta obrigatoriedade pode despertar nos discentes resistências às ações que são apresentadas pelos docentes tornando-se um entrave para atuação dos docentes e aprendizagem dos discentes (TARDIF, LESSARD, 2011). Para tentar superar este entrave referente à obrigatoriedade de frequentar as instituições formativas, é necessário que o professor desenvolva saberes que auxiliaram no ensino e na aprendizagem.

Na acepção organizada por Tardif (2008, p. 39), o docente ideal “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver o saber prático baseado em sua

experiência cotidiana com os alunos”. Sob tal perspectiva, o professor deve possuir os conhecimentos acerca dos conteúdos, procurando aliar os saberes às reflexões sobre a prática educativa, uma vez que o processo de aprendizagem dos saberes dos professores, a depender de sua complexidade, requer tempo, pelo fato de

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2008, p. 35).

Neste sentido, além dos saberes adquiridos na formação inicial, os docentes precisam apreender e remodelar conhecimentos no exercício profissional, reconhecendo que, para ensinar, se faz necessária a aquisição de um repertório de conhecimentos, que em nossa pesquisa reporta ao conhecimento avaliativo.

Gauthier *et. al.* (2013) destacou a ideia, que a docência, em hipótese alguma, pode ser evidenciada como um ofício sem saberes ou um saber sem ofício. Os autores mencionados evidenciam que a profissão docente é um ofício composto de saberes que são: disciplinar, curricular, das ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

Para que o professor seja um profissional, é necessário adquirir e utilizar de saberes, uma vez a profissão é “uma ocupação que passou por um processo de desenvolvimento que torna capaz de convencer os outros de que ela adquiriu uma constelação de características geralmente aceitas como sendo as de uma profissão”. (Ritzer e Walczak, citados por Gauthier *et. al.* 2013, 67)”. Primeiramente o professor deve se convencer da relevância de seu trabalho e, posteriormente, exortar aos estudantes a ideia de que trabalho formativo desenvolvido na universidade, escola, nas instituições formativas, é relevante e pode auxiliar na constituição de conhecimentos que sejam aplicáveis no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

A docência é uma atividade com limites imprecisos e variáveis, de acordo com as pessoas e situações, e também segundo os estabelecimentos e os bairros e localidades (TARDIF, LESSARD, 2011). O trabalho formativo do professor irá variar de acordo com a comunidade, com a clientela, respeitando as peculiaridades sociais nas quais a universidade está inserida.

A sociedade do conhecimento requer aprendizagem rápida, redefinição dos aspectos aprendidos nas instituições formativas para solucionar problemas, que os estudantes saibam planejar, ensinar, utilizar recursos metodológicos e avaliar. Neste sentido, destacamos a exigência de competências e habilidades do docente, descritas nas DCNs, uma vez que os estudantes buscam aulas mais interativas, que incentivem a curiosidade e fomentem a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Tardif e Lessard alertam para a ideia de que a função dos professores na Contemporaneidade foi modificada,

[...] não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na utilidade. O tempo consagrado a aprender tornar-se sinônimo de investimento e precisa, como todo investimento, se rentabilizar. (2011, p. 147).

O desenvolvimento do papel de mediador de conhecimentos na Contemporaneidade, atribuído aos professores, deve ser iniciado no decorrer da formação inicial e, conseqüentemente, na continuada, ou seja, nas ações ocorridas na universidade para que o investimento de tempo enseje rentabilidade para os estudantes das licenciaturas descartando o modelo tradicional de ensino e aprendizagem para toda a vida, ao contrário da noção de que os professores estejam preparados para remodelar suas práticas pedagógicas, as metodologias e recursos utilizados, bem como utilizar a avaliação e instrumentos diferenciados.

Tardif (2008) demonstra em seus escritos que os professores desenvolvem cinco tipos de saberes:

*Saberes pessoais* adquiridos através da família, do ambiente de vida e da educação no sentido lato integrando-se no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária; *Saberes provenientes da formação escolar* anterior aos cursos de educação superior constituídos na escola primária, secundária e nos estudos pós-secundários não especializados integrados a docência pela formação e pela socialização pré-profissionais; *Saberes da formação profissional para o magistério* adquiridos nos estabelecimentos de formação dos professores, estágios e cursos de reciclagem fazendo parte do trabalho com a formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores; *Saberes advindos dos programas e dos livros didáticos* utilizados no trabalho docente constituídos com a utilização de “ferramentas” dos professores como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios sendo integrados ao trabalho docente pela utilização das “ferramentas” de trabalho e da adaptação às suas tarefas; *Saberes da experiência profissional na sala de aula e na escola* adquiridos a partir da prática do ofício docente nas instituições de ensino e da experiência com os pares integralizados pela prática e socialização da profissão. (Realçamos)

Os saberes docentes podem ser constituídos individual e coletivamente, sendo organizados para a realização do trabalho docente com suporte na formação escolar e profissional, de modo que possamos aprender com os professores e pares. Os currículos escolhidos pelas instituições de ensino também compõem o conjunto dos saberes. Assim como com as experiências, adquirimos saberes não ensinados mais vivenciados.

Ensinar nos cursos de licenciatura requer que o docente estabeleça relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre conhecimentos, objetos de ensino e aprendizagem, devendo o ensino articular-se em torno dos conhecimentos discentes.

Entendemos que a docência consiste no aprendizado e utilização de diferentes saberes, reconhecendo que a formação vai além da formação universitária. Em outros momentos, precisa estar interligada com as dimensões sociais, políticas, educacionais e com o contexto que atuaram os professores, envolvendo teoria e prática. É imprescindível pesquisar acerca dos saberes dos professores dos cursos de Pedagogia da UECE que constituem o conhecimento avaliativo dos que ministram as disciplinas Didáticas e Avaliação, buscando caracterizar a constituição e o desenvolvimento desses saberes.

#### 3.6.4. Práticas Avaliativas

O entendimento da constituição das práticas avaliativas dos professores do Curso de Pedagogia, especificamente dos que ministram as disciplinas Didáticas e Avaliação, pode ser um caminho que proporcione melhorias educacionais na formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No momento em que nos referimos à formação de professores, precisamos enfatizar que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento, ensino e metodologia, avaliação e possam perceber que são elementos constituintes do trabalho docente, procurando analisar as informações coletadas no processo avaliativo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Cianflone e Andrade enfatizaram que as práticas avaliativas, “[...] não são apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola e universidade fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem *feedback* e orientação”. (2001, p. 06). As práticas avaliativas objetivam a coleta de informações mediante as

atividades propostas e as orientações, para que o estudante desenvolva o processo de formação e sane suas dificuldades de aprendizagem.

Faz-se necessário que a avaliação seja demonstrada aos discentes dos cursos de licenciatura, também em seu aspecto didático-pedagógico, e não somente para quantificar os conteúdos ou como atividade técnica para coleta de dados. Referindo-nos à expressão “aspecto didático-pedagógico”, estamos elencando as diferentes possibilidades, tais como instrumentos, critérios, concepções de avaliação que dêem conta de subsidiar os conhecimentos dos estudantes na busca em seu trabalho como futuros professores, libertando-se da mera reprodução dos modelos utilizados pelos docentes no decorrer de sua formação.

A prática como imitação dos modelos adotados pelos professores foi aspecto estudado por Pimenta e Lima (2012), asseverando que o exercício de qualquer profissão é prático, pois

[...] A profissão professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (P. 35).

Os estudantes dos cursos de formação de professores podem selecionar os modelos considerados “bons” e readaptar a sua prática profissional, assim como, com suporte na investigação crítica, organizar os próprios modelos, buscando desfazer-se dos padrões incoerentes vivenciados no decorrer da formação e que não serviram para as atividades docentes.

É imprescindível entender que as ações avaliativas a que foram submetidos os docentes durante sua formação podem ser reproduzidas no decorrer de exercício profissional. Conforme os estudos de Cunha, “[...] a naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina com base na sua experiência enquanto aluno, inspirado em antigos professores”. (2005, p. 94).

A herança das práticas avaliativas dos professores trazida desde sua formação, embora não explícita, está nas práticas pedagógicas, o que, provavelmente, justifique a dificuldade em discutir ou redimensionar o modo de avaliar. Essa herança da formação docente pode fazer com que os professores realizem suas práticas em sala de aula, pautados nas experiências como educandos, como se esse procedimento fosse natural, individual e adquirido aleatoriamente.

Deste modo, supomos que as práticas avaliativas docentes estão vinculadas aos aspectos apreendidos na formação, sendo que os professores na maioria das vezes não têm consciência de que a realização de algumas ações aporta-se na reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, direcionando sua prática profissional.

Ao docente é importante assumir em sua prática avaliativa a análise qualitativa da aprendizagem do educando e de toda a prática escolar. Significa isto mais do que abandonar algumas técnicas e instrumentos de avaliação e de revisão dos aspectos somativos e conceituais, pois,

[...] implica redefinir, numa dimensão teórico-prática, pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo, no qual o conhecimento não seja visto como algo a ser adquirido, nem como algo independente dos sujeitos, das relações entre eles nem da relação que estes estabelecem com o próprio conhecimento e com a cultura. (LUIS, 2003, p. 35 - 36).

Nesta perspectiva, precisamos reconhecer que o trabalho pedagógico exige práticas avaliativas cotidianas permeadas de múltiplos aspectos, em função da própria complexidade do ensinar e aprender, que constituem o que se costuma chamar de avaliação informal, situações em curso nas diversas atividades em sala de aula, não necessitando da formalidade de documentos que compõem a dimensão formal.

No momento da formação, encontram-se a constituição e início de sedimentação das práticas docentes e, conseqüentemente, avaliativas. O processo de aprendizagem é ascensional e permanente, encontrando dificuldades, demonstrando erros e correções.

Nas situações formativas, há convergências e divergências. Na concepção organizada por Hoffmann, a prática avaliativa do professor reproduz e revela suas vivências como discente e educador, “suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus casos expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencivo”. (2003, p. 100). Cabe ao professor realizar uma avaliação que gere o juízo de valor e proporcione condições para tomada de decisão.

Na formação docente, podemos desenvolver com nossos professores práticas de avaliação reprodutivistas. A reprodução da prática pode acontecer no momento em que os estudantes são submetidos aos instrumentos de avaliação para aferir nota, sem serem informados dos objetivos e dos critérios de avaliação que permeiam o instrumento, e após sua aplicação, as aprendizagens são quantificadas sem receber *feedback* faltando a proposição de estratégias

minimizadoras das dificuldades coletadas no instrumental. O estudante precisa ter clareza do que se espera de sua aprendizagem, ou seja, a avaliação necessita ser condizente com os objetivos e finalidades formativas descritas no projeto político-pedagógico do curso.

O procedimento avaliativo deve ser realizado com o intuito de gerar subsídios tanto para professores como para educandos. No caso do docente, tornando recurso importante para o conhecimento dos resultados de sua ação pedagógica, retratado no momento avaliativo, no processo didático, ensejando possibilidades de melhorias no planejamento, no ensino e, conseqüentemente na aprendizagem. Ao educando pode proporcionar conhecimento e reflexões acerca da aprendizagem, aspectos que necessitam ser melhorados, e aplicabilidade vivencial dos conhecimentos adquiridos nas instituições de Ensino Superior e que serão utilizados no decorrer do exercício profissional.

Acreditamos que a avaliação no Ensino Superior constitui um conjunto de princípios, objetivos, procedimentos e instrumentos de que o docente se utiliza para coletar e sistematizar informações referentes à aprendizagem dos discentes. Avaliar a aprendizagem é tão importante como planejar e ensinar, pois, sem avaliação, se faz complexo compreender a aprendizagem e os efeitos da prática docente destinada aos futuros professores da Educação Básica.

#### **4 TERCEIRA DESCOBERTA – UMA HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E ASPECTOS AVALIATIVOS: TRECHOS DA CARTOGRAFIA NAS DIMENSÕES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS**

*[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza.[...] (Deleuze; Guattari, 2001).*

Na terceira descoberta de nossa viagem que cartografou o conhecimento avaliativo dos docentes iniciamos referenciando o rizoma descrito por Deleuze e Gattari conectando pontos de diversas naturezas e aportando-se em diversos princípios, sendo um desses a cartografia, na qual o cartógrafo procura constantemente elementos para sua composição. Referenciando o princípio cartográfico mencionado pelos autores, esse capítulo foi constituído pelas paisagens capturadas nos livros, artigos e documentos que revelam as mutações constituintes do Curso de Pedagogia no Brasil, ou melhor, relacionadas com sua história. Escolhemos a História dos cursos de licenciatura, em especial do curso de Pedagogia por acreditarmos que auxilia a compreender a constituição do ser professor e as suas especificidades evidenciadas através das fontes bibliográficas e documentais.

Os critérios de escolhas do cartógrafo consistem em descobrir que matérias de expressão, misturadas às quais outras compõem a linguagem que favorece a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos nos quais pretende apreender (ROLNIK, 2014). As matérias de expressão foram reveladas a partir da produção de dados gerados pela busca realizada nos livros, artigos e documentos. Desta feita, esse capítulo objetiva compreender a história do curso de Pedagogia no Brasil a partir da constituição dos cursos de licenciatura, perpassando o curso de formação em Pedagogia e elencando os aspectos avaliativos que constituem a referida licenciatura. Nesse trecho da investigação os cartógrafos descreveram e interpretaram suas escolhas em relação às fontes consultadas. Cada espaço encontrado no decorrer de nossa caminhada investigativa nos proporcionou mais conhecimentos, uma vez que foram paradas que duraram dias e até meses e que muitas vezes tivemos que empreender nosso tempo para descobrirmos as peculiaridades do lugar. Como o Pequeno príncipe fazia ao visitar os planetas.

A cartografia evita isolar o objeto ou o fenômeno em estudo, pelo fato de valorizar a rede de forças ao qual está imbrincado, elucidando às suas articulações históricas e conexões com o mundo, em um movimento dinâmico e permanente envolvendo os pesquisadores, suas escolhas, angústias, descobertas e desafios vivenciados no seu trabalho de busca, ora solitário apreciando as paisagens que surgem diante dos seus olhos seja através de um computador, livro, documento impresso ou digital em outras circunstâncias dialogando a respeito de sua pesquisa com outros investigadores, escutando atentamente as considerações acerca do objeto perquirido, descobrindo que os outros possuem dúvidas e sentem inquietações, seguindo e refletindo, em outros momentos voltamos ao lugar onde realizamos a primeira reunião de pesquisa e conversávamos com o orientador, ou melhor com nosso piloto sobre o que teríamos de contemplar que por sua experiência em tantas viagens, lançava perguntas maturavam nossas decisões e desafios que ainda ocorridos na viagem.

Como trecho de nossa viagem foi constituído por três momentos, o primeiro evidenciou a história dos cursos de Licenciatura, posteriormente cartografamos a História do Curso de Pedagogia no Brasil e, concluímos mapeando as denominações referentes a avaliação do Ensino-aprendizagem e as dimensões legais a partir da LDB nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia.

#### 4.1 A HISTÓRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

O primeiro momento de nossa terceira descoberta foi sendo constituído pela história dos cursos de licenciatura no cenário brasileiro, por sermos docentes acreditamos que a história ajuda a compreender a constituição do ser professor revelando as modificações da profissão ocorrida no decorrer do tempo de modo específico com as indicações apontadas em investigações de outros pesquisadores e na legislação. Aproveitamos essa oportunidade para escarafuncharmos livros, documentos e em alguns momentos comparamos as informações descritas nas publicações impressas e digitais com o intuito de verificarmos a fidedignidade das fontes.

Antes de adentrarmos nas peculiaridades históricas dos cursos de licenciatura no Brasil, acreditamos que seja significativo partir de um contexto geral acerca da formação docente organizado por Nóvoa e citado por Vicentini e Lugli (2009), em quatro etapas, destacando que

na fase inicial, o magistério como a principal ocupação daqueles que o exerciam; *a posteriori*, a “licença para ensinar” instituiu um princípio legal para realização dessa atividade; na terceira etapa, foram fundadas instituições destinadas à formação dos professores atentando para a transmissão de conhecimento, técnicas, princípios e normas específicos; e, por fim, a criação das associações profissionais que, além de produzirem um conjunto de regras e valores próprios da categoria, também procuravam defender os interesses socioeconômicos de seus membros (2009).

Na busca pela história da formação docente na Europa encontramos registros que datam do século XI, informando a existência de escolas tipificadas pelas universidades e pelos colégios de humanidades, que se expandiram no século XVII. Nessas instituições haviam professores e o princípio formativo que prevalecia para esses profissionais era o “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício. E as universidades, se dedicavam as “artes liberais” ou intelectuais, opondo-se as artes manuais, formando os professores das escolas inferiores ao ensinar os conhecimentos que deveriam transmitir nessas instituições formativas.

Ainda se tratando de formação de professores no contexto mundial atinamos que a primeira Escola Normal foi instalada em Paris no ano de 1795. Deste modo, foi organizada a distinção entre Escola Normal Superior, para formar docentes de nível secundário e a Escola Normal Primária, para instituir os professores do ensino primário. A Escola Normal Superior era uma instituição de altos estudos, evitando os aspectos didático-pedagógicos. A formação de professores exigiu uma resposta institucional no século XIX, quando após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. Derivando o processo de criação de Escolas Normais, como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2012).

Nossas pesquisas acerca da formação de professores na Europa demonstraram que foi iniciada a partir da concepção empirista, na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado. Tivemos a oportunidade de constatar que a docência em sua fase inicial se restringiu à observação dos mestres mais experientes, ou seja, bastava observar o mestre para se tornar professor, ação pautada na repetição dos modelos formativos vivenciados. Em nossos estudos ficou evidente que na França ocorreram divisões entre a formação docente superior e primária, na qual a primeira deixava de lado os aspectos didático-pedagógicos. As atenções voltaram-se para a formação de professores primários no surgimento da demanda pela instrução popular, ou seja, o processo formativo dos professores deixou de ser planejado, surge da necessidade social sendo realizado pelas escolas encarregadas dessa formação.

Diante das indicações iniciais de formação docente e da dicotomia entre a formação dos professores do ensino superior e primário no contexto mundial, com o exemplo francês mediante a ausência de planejamento, fomos instigados a voltar nossa atenção para tentarmos apreender especificações do cenário formativo brasileiro no tocante a formação docente. Inicialmente decidimos fazer a busca pelo termo licenciatura, ou seja, intentávamos descobrir a primeira vez que o termo referente à profissão docente apareceu na história da educação brasileira.

Na busca bibliográfica localizamos que o termo “professor licenciado” aparece na historiografia educacional brasileira por volta do ano de 1772, conforme os registros de Vicentini e Lugli (2009), ressaltando a legislação que organizou a reforma dos estudos após a expulsão dos Jesuítas e referindo-se aos professores do ensino secundário. O título de licenciado conseguido pelos professores era concedido através dos exames realizados pelo Estado, que incluíam provas de moralidade (atestadas por um religioso e por um juiz ou autoridade equivalente na cidade) e prova de conhecimento da matéria a ser ensinada. Destacamos a falta de realização da prova didática, que comprovasse a aptidão do candidato para o ensino. Diante dessa premissa constatamos que as atividades docentes desenvolvidas no período colonial no Brasil eram realizadas por professores que detinham conhecimentos específicos da disciplina que lecionavam. No processo de licenciamento os conhecimentos didático-pedagógicos não eram considerados relevantes para o ensino até mesmo pela falta de cursos que licenciassem os profissionais.

Ao iniciarmos o mapeamento acerca da formação docente no cenário brasileiro, descobrimos que as ideias formativas foram disseminadas a partir da instituição de modelos. O primeiro modelo foi nomeado de artesanal, em que o concurso de nomeação para as aulas régias exigia a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se também, que o futuro professor conhecesse a disciplina que iria ensinar; para tanto, era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. Aos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, exigia-se que estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino religioso aos discentes. Encontramos um dado interessante quando procurávamos as informações acerca da legislação destinada as Escolas de Primeiras Letras e seus professores, foi à citação em livro<sup>24</sup> com uma

---

<sup>24</sup> No livro a data do documento 15 de outubro de 1817 e o correto seria o ano de 1827.

data de promulgação e no documento a data que constava eram 10 anos após o informado pelo autor, sendo assim constatamos a relevância dos pesquisadores consultarem as fontes primárias para checarem as informações mencionadas em outros escritos, detalhe importantes que podem comprometer uma investigação histórica. Ficamos em dúvida se foi erro de digitação, ausência de revisão ou falta de atenção do autor.

Com adoção do método Lancaster<sup>25</sup> no Período Imperial, considerava-se que o docente lancasteriano poderia se formar observando a ação modelar de outro docente na escola da Corte mesmo modelo formativo adotado na França no século XVII, deste modo se constitui o preparo específico de professores para esse outro modelo e suas especificações. Nessa acepção localizamos nos estudos de Villela (2000, p. 107) enfocando que o método lancasteriano, “procurou desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física [...]”. A escolha desse método foi pautada na disciplina e na vigilância em que os estudantes deviam obediência aos mestres e respeitavam seu papel de formador.

Descobrimos que foi ofertada a formação de professores adjuntos em quase todo Período Imperial, com a hipótese de que por sua maior proximidade com os modos tradicionais de formação para os ofícios, e principalmente por seu menor custo, em que o futuro professor aprendia as “técnicas” e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente. Este sistema de formação docente constituía na nomeação como professores adjuntos os melhores estudantes das escolas públicas de primeiras letras com 12 ou 13 anos de idade, os quais recebiam pagamento para acompanhar o professor regente.

A documentação concernente à criação das Escolas Normais baliza-se em duas Leis, a primeira promulgada em 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional de 1834. Os anos de criação das primeiras Escolas Normais (EN) nas Províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro foram 1834 e 1835, respectivamente. A fundação das Escolas Normais ficou a cargo dos governos provinciais, nas quais a formação docente objetivava a garantia da aplicação do método de

---

<sup>25</sup> Também denominado de método de ensino mútuo. Sobre o assunto podem ser consultados textos do livro organizado por LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 Anos de Educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ensino mútuo. Descrevendo a responsabilidade dos professores das EN. Vicentini e Lugli (2009), enfocaram que,

[...] Essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias. Estas correspondiam aos conhecimentos do curso de primeiras letras, acrescidas do ensino do método Lancaster ou do método simultâneo. O modo de organização dessas escolas não era seriado: os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais [...] (p. 34).

A formação dos docentes que lecionavam nas Escolas Normais, partia do autodidatismo uma vez que eram profissionais de “notório saber”, alguns com diplomas universitários em diversas áreas e cursos, por exemplo, em Medicina e Direito. O diretor da escola analisava quem eram os discentes que estavam prontos para o exame perante o presidente da província e uma banca com três examinadores e depois estariam aptos a concorrer ao magistério público. Essa informação nos demonstrou que os candidatos a professores eram selecionados a partir do crivo do diretor e, posteriormente da banca de seleção para ingressarem no magistério público, ou seja, precisavam do aval de seus pares para serem considerados aptos a carreira docente.

Mesmo com a disseminação das EN que necessitavam de professores especializados e edifícios próprios, ainda eram insuficientes para formar a demanda necessária de docentes, diante dessas limitações e com o intento de que os estudantes tivessem um professor habilitado para ensinar transformou-se a proposta de formação do Curso Primário Complementar em um curso de formação de professores. Essa modalidade passou a servir à formação de professores, sendo que não ocorreram as alterações curriculares no antigo Curso Primário Complementar. A modificação constituiu em acrescentar, ao seu final do curso, um ano de prática de ensino realizada na escola modelo anexa à Escola Normal. Após essa ‘preparação’, o concludente poderia realizar concurso para ser nomeado professor.

Concernente a investigação da formação docente no período imperial brasileiro, as iniciativas formativas e de constituição do saber específico para o ensino praticamente inexistiram, decorrendo da ausência de instâncias de formação específica para estes profissionais.

No entanto, algumas formas de controle da qualidade da ação docente foram tentadas, como em 1854, quando os exames passaram a se constituir de provas de moralidade e capacidade, para as quais os exames preparatórios usariam os compêndios do Colégio Pedro II e a relação dos aprovados com a menção do professor que os havia preparado

seria publicada, para desmascarar os maus professores que atestavam alunos incapazes como aptos a prestarem os exames, de modo a melhorar o ensino particular [...] (NUNES citado por VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 62 - 63).

O controle que existiu na perspectiva das ações docentes deixava de avaliar o processo de ensino para respaldar o trabalho docente nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames preparatórios. Entendemos que os docentes não possuíam formação específica para lecionar, embora houvesse projetos de oferecer a esses profissionais especializações na Escola Normal. Sendo assim, é complexo falar num modelo único de formação de professores no Brasil durante a Primeira República.

As primeiras alterações legais nas condições de formação dos professores foram organizadas pela reforma Francisco Campos, especificamente pelo Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931, aparato legal em que realizamos a consulta *on-line* e descobrimos a organização da Universidade do Rio de Janeiro acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Conforme destacou Morosini (2005),

As Medidas educacionais do pós-1930 estabeleceram a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e representada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931), que tem como modelo a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852) que legislou especificamente sobre a Universidade do Rio de Janeiro. Por esta reforma a organização do sistema universitário do país tem como ponto de partida a criação das universidades pela justaposição de pelos menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. [...] (p. 309 - 310).

Diante dos achados bibliográficos e documentais compreendemos que os primeiros cursos de formação de professores institucionalizados em termos de licenciatura, foram organizados no Brasil nos anos de 1930, com a instituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL. Em 1931, Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde, promoveu a implementação de um modelo educacional baseado nos ideais escolanovistas, no contexto do qual a expansão do ensino primário e secundário marcou o aumento da demanda de estudantes para o ensino superior.

Sendo assim, atinamos que a primeira reforma<sup>26</sup> empreendida pelo Ministro da Educação e Saúde e, sem dúvida, a de maior alcance entre todas as que se realizaram, nesse domínio, em mais de 40 anos de regime republicano, foi a do ensino superior, que Francisco Campos reorganizou em bases e com segurança.

A parte central dessa reforma traçada no decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e verdadeiramente inovadora de nosso aparelho de cultura é o estatuto das universidades brasileiras em que se adotou ‘como regra de organização do ensino superior da República o sistema universitário’ e se exigiu para que se fundasse qualquer universidade no país, ‘a incorporação de, pelo menos, três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (AZEVEDO, 1971, p. 669).

No período de 1931 a 1939, foram criadas unidades de ensino nos diferentes projetos de universidade, destinadas ao processo formativo de professores, ou seja, os cursos de licenciatura. Remetemos-nos aos escritos de Candau (1987, p.11) que caracterizou os projetos que originaram esses modelos de criação dos cursos de formação docente:

[...] expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central; e a liberal, predominante na esfera de alguns governos estaduais, especialmente São Paulo e o Distrito Federal.

Baseando-se no Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Governo Provisório, por via do Decreto 19.852, datado de 11 de abril de 1931, no Art. 5 – I foi organizada a congregação em unidade universitária de pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. A última instituição referida no artigo seria responsável pela qualificação de estudantes considerados capazes de exercer o magistério, utilizando para isso, um currículo seriado que atendesse as exigências educacionais do País, localizamos a segmentação do currículo nas primeiras instituições responsáveis pela formação de professores em nosso país.

---

<sup>26</sup>A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, criou, ainda, o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/04/1931); a regulamentação do ensino superior (Decreto 19.851, de 11/04/1931); e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852, de 11/04/1931). Esta seria formada pela Escola de Minas, pelas Faculdades de Farmácia e Odontologia, pela Escola de Belas Artes, pelo Instituto Nacional de Música, além das faculdades existentes desde 1920 (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica). Buscava-se, com isso, estabelecer as bases do sistema universitário brasileiro (SILVA e FERREIRA, 2011, p. 287).

Outra referência acerca da gênese dos cursos de licenciatura, especificamente em São Paulo foi organizada por Pimenta e Anastasiou, na qual as autoras enfocaram que as licenciaturas foram instituídas na Universidade de São Paulo no ano de 1934, com o objetivo de oferecer aos bacharéis os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades relacionadas ao exercício de ensino (2011).

Com as especificações bibliográficas citadas por alguns autores, buscamos na *internet* o documento em formato digital, a Lei de Nº 7.462, promulgada em 05 de julho de 1937, no período do Governo Vargas que estruturava a Universidade do Brasil contando com a Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente intitulada Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, sendo regulamentada pelo Decreto-Lei de Nº 1.190, datado de 04 de abril de 1939. Uma das finalidades da instituição era preparar candidatos para o magistério secundário e normal. A Faculdade Nacional de Filosofia era composta de quatro secções fundamentais, que eram: a) Secção de Filosofia; b) Secção de Ciências; c) Secção de Letras; d) Secção de Pedagogia e uma Secção Especial de Didática.

No capítulo III do Decreto-Lei de Nº 1.190/39, ficou expressa a organização dos cursos ordinários ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia, cuja, a duração da formação era de três anos que, com a conclusão, conferia ao discente a titulação de Bacharel nas áreas de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. A secção XII do referido documento continha o curso de Didática, cuja duração era de um ano, e que ao ser cursado por bacharéis, lhes daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério. Amparado pelo decreto citado anteriormente, surgiu o modelo de formação docente chamado de modelo 3+1.

A formação 3 + 1 estruturou-se em três anos destinados a formação de especialistas, seguidos de mais um ano para obter o título de licenciado. Nesse ano adicional o Curso de Didática, conforme a lei federal promulgada no ano de 1939 ofertava as seguintes disciplinas: Didática Geral e Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Deste modo, pretendia-se garantir a preparação pedagógica dos professores. Sendo assim, a formação pedagógica dos docentes era desvinculada do currículo de formação geral, ou seja, ocorria de modo isolado após a formação no bacharelado. Mediante as especificações contidas no aparato legal analisado

entendemos que foram organizadas seções exclusivas destinadas as quatro áreas específicas com cada curso ofertado em três anos e o campo que tratava da especificidade da formação de professores a 'Didática' foi denominada de seção especial sendo um curso denominado de 'ordinário' com duração de um ano e constituído por seis disciplinas, ou seja, a especificidade da formação dos professores ocorria após a formação teórica do curso, ou seja, desvinculava-se das outras disciplinas com a dimensão didático-pedagógica tratado em separado.

Após as buscas nos livros e leis dos anos de 1930 que evidenciaram a formação docente nos detemos a busca pelos aparatos legais e bibliográficos que destacaram as perspectivas do preparo docente concernentes aos anos de 1940, encontramos a legislação informatizada em publicação original a Lei Orgânica do Ensino Normal, sob o Decreto-Lei n. 8.530, datada de 02 de janeiro de 1946, estabelecendo que a divisão do referido curso em dois ciclos: o primeiro, com 4 anos, destinava-se a formar regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais e o segundo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Na Lei Orgânica do Ensino Normal encontramos a responsabilidade da formação docente atribuída a outra instituição, além das EN, os Institutos de Educação foram encarregados da instrução de professores em meados dos anos 40 optamos por pesquisar as especificidades formativas dessas instituições e encontramos as peculiaridades nos escritos de Vicentini e Lugli,

[...] Os Institutos também se encarregavam de oferecer preparação pedagógica aos professores de nível secundário (ginásios e colégios). Após 1946, essas instituições deveriam oferecer cursos de especialização para professores nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como preparar os professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo (2009, p. 44).

Apercebeu-se que os Institutos de Educação ofereciam formação num nível mais elevado do que o Curso Normal, a legislação n. 8.530, de janeiro de 1946 determinou que seus docentes, assim como aqueles dos Cursos Normais deveriam ter, de preferência, formação em nível superior. Ao cursar o Ensino Normal os estudantes tinham acesso a alguns cursos do ensino superior, diretamente vinculados com o tipo de formação oferecido, ou seja, os cursos da Faculdade de Filosofia, especialmente o de Pedagogia, criado no ano de 1939.

No rasteio bibliográfico realizado colhemos informações acerca da decadência da EN, geradas pelas críticas ao currículo, uma vez que a aproximação entre esse curso e o

ginásio/colegial, organizada a partir da Lei Orgânica de 1946 e complementada no ano de 1971, descaracterizou as funções de preparo profissional dos normalistas. A preparação de professor passou de um curso em dois níveis destinado exclusivamente à formação profissional para um curso secundário de caráter geral com algumas disciplinas de formação específica.

Em 1946, o Decreto-Lei n. 9.092, tentou-se substituir o esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de quatro anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A partir de então, os três primeiros anos do curso de Pedagogia passaram a ser integrados por disciplinas fixas e obrigatórias, e o quarto ano, por disciplinas optativas, acrescidas da formação em Didática teórica e prática, ou seja, o curso de Didática foi substituído por componentes curriculares voltados às discussões pedagógicas. Mas os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel aos que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica. O bacharelado permaneceu, portanto, como base da formação do pedagogo. Nesse mesmo ano, outro decreto-lei instituiu o cargo de orientador educacional a ser formado no curso de Pedagogia.

No início da década de 1960, localizamos no site da Câmara dos Deputados um aparato legal no âmbito nacional da educação brasileira, a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB de Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Pelo fato da LDB fixar as diretrizes e bases da nacional acreditávamos que seria pertinente a busca pelas indicações concernentes a formação de professores. Sendo assim, constatamos que a legislação no Capítulo IV tratou do Processo de Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, e enfatizando aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Na acepção constituída por Guedes e Ferreira (2002), tendo por dimensão basilar o Art. 59 da LDB de Nº 4.024/61, O Conselho Federal de Educação regulamentou os Currículos Mínimos e a duração dos cursos universitários através do Parecer Nº 262/62, dos quais faziam parte os Cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras. O referido Parecer estabelecia que, os currículos mínimos das licenciaturas compreenderiam as matérias fixadas para o bacharelado, que a formação do licenciando deveria incluir estudos considerando

principalmente, o discente e os aspectos metodológicos, bem como a necessidade de se entender a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado e não igual a essa formação.

Outro fato que chamou nossa atenção referente ao preparo dos professores na década de 1960 foi encontrado no Parecer nº CNE/CP 28/2001, dimensão que antecedeu a reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, disponível no site da Presidência da República fixou os princípios e normas de organização para as universidades federais e outras providências, a novidade no decreto, foi à fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação, no parecer pesquisado constavam informações que poucas Universidades nesse haviam adotado esse modelo.

Posterior as descobertas da formação de professores nos de 1960, fomos em busca dos aspectos formativos no início da década de 1970, descobrimos em formato digital a LDB de Nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, legislação que criou o ensino de primeiro grau em oito anos; a reorganização da segunda fase do ensino médio, ou colegial, de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Com a exigência da profissionalização em nível de segundo grau ocorreu a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que existia como alternativa de formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal, que a partir da promulgação da lei passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério.

Na Lei Nº 5.692/71 foi possível verificar, especificamente no capítulo V, referente à formação de professores e especialistas para o ensino, Art. 29, a formação deveria ser realizada em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos estudantes.

No Art. 30 da LDB Nº 5.692/71 foi retratado a formação mínima para o exercício do magistério, de acordo com as especificações descritas,

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Pelo exposto nesse artigo percebeu-se na década de 1970 a prevalência de cursos superiores de Bacharelado e de exigência para a docência nos ensinos de 1º e 2º grau, com a diferenciação dos cursos de licenciatura curta e plena. Destacamos que a implementação dos Cursos de Magistério ocorreu de modo gradativo e ocorrendo em diferentes proporções em todas as regiões brasileiras, o que tornou necessário prever, que com a promulgação da lei Nº 5.692/71, ocorreram variações em termos da preparação para que os entes federados pudessem ajustar-se às normas legais. Desse modo, estabeleceram-se várias modalidades de estudo aceitável para o exercício docente no primeiro grau, sendo a escolarização mínima requerida a Habilitação Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de 1ª a 4ª séries. Também poderiam lecionar da 1ª até a 8ª séries professores que possuíssem habilitação específica obtida em curso de grau superior.

Na perspectiva de oferta da formação docente na LDB 5.692/71, notamos que, além da universidade, outras instituições podiam ofertar os cursos de formação de professores, como: faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para essa finalidade, com autorização e reconhecimento na forma da referida Lei. Entendemos que existiu uma diversidade institucional para a formação dos profissionais de ensino. As autoras Guedes e Ferreira informam que:

O descompasso entre a referida Lei e a realidade sócio econômica e política do país provocou no final da década de 70 uma ampla discussão, culminando com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, iniciando-se o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia, e posteriormente das Licenciaturas em geral (s/a, p. 02).

Na busca de reformulação curricular dos cursos de licenciatura na década de 1980, foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE e 1988 – Brasília. A primeira Conferência, realizada na cidade de São Paulo, reuniu

educadores, objetivando articular as atividades de docentes e discentes, tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no País.

Outro dado localizado que referenciou a formação de professores foi o projeto de implementação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1982. O projeto tinha por objetivo fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas estivessem condições de preparar adequadamente docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Nesse sentido, o curso oferecido nessas instituições possuía uma carga horária significativamente maior, uma vez que era feito em período integral e tinha duração de quatro anos. A carga horária semanal distribuía-se em 30 horas-aula das disciplinas da Habilitação Específica para o Magistério e mais de 18 horas-aula de atividades de enriquecimento curricular, que funcionavam para a complementação do currículo mínimo: aulas de reforço e o desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas para o enriquecimento dos conteúdos das disciplinas.

Em relação à formação de professores em nível secundário vale ressaltar que essas habilitações para o magistério continuam funcionando e, após a LDB de 1996, voltaram a se chamar Cursos Normais. A legislação Nº 9394/96 incentivou e deu preferência à formação docente em nível superior para todas as modalidades e níveis do ensino escolar.

No início dos anos de 1990 atentando para os percalços da formação docente na contemporaneidade, criou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, cujas atribuições seriam a defesa e manutenção dos cursos de formação de professores. Bem como, ocorreram eventos que tinham por pauta a formação de professores, por exemplo, a VI Conferência Brasileira de Educação que ocorreu em São Paulo, no ano de 1991, na qual um dos desafios foi definição dos parâmetros e diretrizes para a qualificação do professor e o direito do estudante a uma formação com qualidade.

Tecendo comentários acerca da base comum nacional, na formação docente, foi sugerido que esta deve evitar se pautar em um currículo mínimo adotado na Lei nº 4024/61, e sim em uma concepção básica de formação desse educador. É importante reafirmar que o trabalho docente é a base da formação do profissional da educação que atua no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a concepção da ANFOPE (1992, p.17) era de que:

[...] haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras. (Escola Normal, Licenciatura em pedagogia, demais Licenciaturas específicas).

Diante dessa acepção, algumas universidades organizaram um processo de articulação, realizando fóruns nacionais e estaduais, objetivando estabelecer uma discussão em torno dos aspectos que envolvemos os cursos de formação de professores e o sistema educacional brasileiro.

A partir dos achados no documento final do VI Encontro Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação no início da década de 1990 e com alterações nos contextos político e educacional no Brasil. Fomos em busca das especificações da formação docente contida na LDB Nº 9394/96, no artigo 62, menciona que a formação de professores para lecionar na educação básica,

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB Nº 9394/96, são tomadas medidas destinadas a formação docente em âmbito federal, estadual e municipal com o intuito de redirecionar o sistema educacional no Brasil no tocante a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Podemos observar estas modificações no que se refere à formação docente em universidades e institutos superiores de educação, mediante a expansão do quantitativo de IES públicas, e principalmente privadas<sup>27</sup>, partindo da instituição de critérios para abertura e funcionamento de cursos, exigência na formação dos professores universitários em nível de pós-graduação, priorizando os programas de mestrado e doutorado, bem como consideramos a realização de exames para verificar a qualidade e as fragilidades dos cursos superiores ofertados.

As indicações referentes a magistério a partir da LDB nº 9394/96, em especial a formação inicial e contínua, acreditávamos que para dar continuidade a esse processo eram necessárias propostas que atentassem para o preparo de professores que atendessem as demandas

---

<sup>27</sup> Década de 1990 revela acentuada expansão das chamadas novas universidades do setor privado com marcante vocação empresarial. (MOROSINI, 2005, p. 316).

econômicas, políticas e sociais, motivo que nos instigou na procura de livros, artigos e documentos que enfocassem a formação docente no início dos anos de 2000, realizamos a leitura de alguns artigos, um deles chamou nossa atenção por descrever os diversos períodos de formação de professores no Brasil, ou seja, era similar as descrições capturadas em nossa segunda estação servida para confirmar ou que pudéssemos rastrear outras investigações realizadas nessa parada, destacando a promulgação documental, o trabalho ao qual nos referimos foi produzido por Scheibe em 2007 e publicado em uma revista.

Mediante os informes contidos no artigo produzido do Scheibe (2007) e as indicações acerca das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (DCN), fomos ao encontro do documento, datado de 2001, cuja finalidade foi transpor “a excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares<sup>28</sup> e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE, PARECER Nº 583, 2001, p. 01). Nas orientações das DCN foi destacado que é fundamental assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. As Diretrizes especificam que cada curso precisa contemplar nos textos dos Projetos Pedagógicos (PP), o perfil do formando/egresso/profissional, de acordo com o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; Competência/habilidades/attitudes; Habilitações e ênfases; Conteúdos curriculares; Organização do curso; Estágios e Atividades Complementares; acompanhamento e Avaliação.

Nas DCN localizamos indicações acerca do perfil dos formandos, competências e habilidades a serem adquiridas durante período de formação acadêmica, subdivididas em gerais e específicas para as licenciaturas, a especificidade dos conteúdos curriculares básicos e complementares, a organização dos cursos de graduação para a formação de bacharéis e licenciados, a estruturação dos cursos na organização dos programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos. Deveriam, porém incluir nos

---

<sup>28</sup> A concepção de currículos mínimos, à luz dos objetivos já elencados, implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens. (Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação - 11/03/2003).

projetos pedagógicos os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, bem como a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciaturas deveriam ser orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Outro aspecto ressaltado consistiu no desenvolvimento dos estágios e atividades complementares, assim como a conexão com a avaliação institucional.

Com as indicações contidas no Parecer nº 583/2001, acreditamos que era necessário encontrar a DCN destinada a Formação de Professores, por se tratar da diretriz que trata de maneira peculiar a formação destinada aos docentes da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram instituídas pelo CNE em 2001 com o parecer Nº CNE/CP 009/2001. Para a produção do documento a Comissão percorreu o seguinte caminho: reuniu-se vinte e uma vezes entre os meses de agosto do ano de 2000 e maio de 2001, bem como participação de Encontros, Seminários, Conferências destinadas a Formação de Professores. A Proposta de DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional e, por fim a apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento para apreciação do Ministro da Educação em 08 de maio de 2001. Outro fato relevante destacado pela comissão de relatoria do documento para a feitura foi a análise do contexto educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990, elementos que apresentaram a necessidade da formação docente expressa em diretrizes.

Outro destaque em relação à elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Educação Superior, foi a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Os Cursos de Licenciatura ganharam terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, com projeto específico. Desta feita, exige a definição de currículos próprios da Licenciatura deixando de se confundir com o Bacharelado ou com a formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” instituído no ano de 1939 com a separação de disciplinas específicas e pedagógicas. A DCN descreveu os princípios orientadores para alterações da formação de professores a partir da concepção de competência como nuclear na orientação do curso, indicando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do

licenciado contemplando a simetria invertida, aliando as concepções de aprendizagem, de conteúdo e avaliação.

Nas DCN destinadas à formação de professores, a pesquisa foi evidenciada como elemento essencial na formação profissional do professor, assim como o descreveram os princípios norteadores para as modificações nos cursos de formação do magistério, com escopo que a formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica, bem como o desenvolvimento das competências exigindo que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. Informando a relevância da seleção dos conteúdos nas áreas de ensino da educação básica precisando orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, nos quais os conteúdos a serem ensinados na educação básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas. Tendo a avaliação como orientadora do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

Nossa investigação documental nas DCN localizou um documento com data de 2015, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais com o Parecer nº 2/2015 foram antecedidas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena citado há pouco em nossa parada. O Parecer CNE/CP nº 2/2015 apresentou uma análise do contexto educacional brasileiro. Evidenciando os anos de 1980 e 1990, principalmente da proposta de universalizar o acesso ao ensino fundamental e expandir o ensino médio e a educação infantil. Diante desse cenário, as DCN atentam para a melhoria da qualificação profissional do docente e destacam a importância de políticas nesta área.

No dispositivo legal do CNE/CP nº 2/2015 a formação é considerada um componente da preparação profissional e o desafio a ser enfrentado é o fato de, nos cursos de licenciatura, ser enfatizado o bacharelado, faltando a concepção de formação para o magistério que evidenciem os aspectos didático-pedagógicos que embasam o trabalho docente e perpassam todas as disciplinas que constituem a matriz curricular. Esse dado demonstra a deficiência na estrutura curricular dos cursos e, a necessidade de modificação. Esse processo, no entanto, exige embates nas dimensões políticas, institucionais e curriculares. Por esse motivo, o parecer destacou a

relevância da função do formador do professor, enfatizando o compromisso que deve assumir ao formar futuros docentes.

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

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

Com a averiguação documental acreditamos que o docente universitário nos cursos de Licenciatura precisa atentar para as sugestões pautadas nas DCN e desenvolver o trabalho formativo no auxílio do futuro professor que atuará nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, levando em consideração as interligações existentes entre o trabalho formativo aliada a dimensão social, política, ética e educacional.

Perquirimos e identificamos outros documentos promulgados no ano de 2001 tendo por mote duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e outro descreveu as especificações destinadas os estágios curriculares na formação dos professores.

Com mapeamento historiográfico baseado nas publicações impressas e digitais referente aos cursos de Licenciatura encontramos um cenário educacional que revelou momentos com tentativas de inovações, bem como desafios que ainda precisam ser vencidos no que concerne a formação docente evitando que ocorra de modo isolado, necessitando a integração dos aspectos sociais, educacionais nos quais as instituições formativas e os sujeitos estão inseridos.

## 4.2 CARTOGRAFANDO A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ALTERAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

Esse outro trecho de nossa quarta descoberta consiste no apanhado bibliográfico e documental que realizamos e descobrimos através do nascimento dos mundos como a leitura de algumas obras e o estudo de documentos. Na perspectiva das alterações legais ocorridas na história do Curso de Pedagogia em âmbito teórico e prático que aliava-se ou desaliava-se na dimensão documental, uma vez que ao ser promulgada uma lei, decreto, resolução, diretriz o trabalho realizado no território, de modo específico no Curso de Pedagogia, necessitava ser modificado para tentar atender as especificações documentais propostas para determinado tempo histórico e em algumas circunstâncias já descompassado com as necessidades sociais e educacionais em determinado contexto.

Antes de nos determos a história propriamente dita do curso de formação de pedagogos, apresentaremos considerações significativas encontradas em livros e documentos que enfocaram os aspectos pedagógicos. A escolha pela história parte da dimensão geral da ciência História apoiando-se nas palavras de Bloch (...), que evidenciou a história como a ciência que estuda os homens no tempo indo para um campo mais específico que é a história da educação, ou melhor, de um curso de licenciatura, sendo assim escolhemos estudar a história do curso de Pedagogia por acreditarmos que a dimensão histórica auxilia aos pesquisadores da área de formação docente na compreensão da constituição do ser professor com possibilidades de trazer indícios relevantes, ao objeto investigado que é o conhecimento avaliativo desses professores.

Ao nos debruçarmos na perspectiva historiográfica do curso de Pedagogia no Brasil, acreditamos que seja imprescindível a compreensão etimológica, ou seja, a origem das palavras ajuda na elucidação dos termos e na produção de sentido. A palavra *Pedagogia* que surge na Grécia e suas modificações do grego para o latim,

[...] deu origem a “*paedagogatus*”, substantivo masculino da quarta declinação que significa educação, instrução; “*paedagogus*”, “*paedagoga*”, como sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; e “*paedagogium*”, substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentam essa escola. Assim, a problemática pedagógica expressava-se pelas palavras “*paedagogatus*” e “*institutio*”, não se registrando o termo “*paedagogia*”. No latim clássico a palavra “*institutio*” assumia o significado de educação ou formação, absorvendo o sentido grego de “*paideia*”, posteriormente incorporado ao termo “pedagogia”. A ilustração mais conspícua dessa acepção é a obra, em doze volumes, *Institutio oratoria*, também chamado *De institutione oratoria*, escrita por Quintiliano no primeiro século de nossa era como um verdadeiro tratado sobre formação do orador. Do

latim essa acepção trasladou-se para o francês, como demonstra o capítulo XXV dos Ensaíes de Montaigne, “*De l’institution des enfants*”, que versa sobre a educação das crianças. O mesmo se diga da palavra “*instituteur*” (“*institutrice*” no feminino) que, em francês, significa aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário, (ROBERT, 1978 citado por SAVIANI, 2012, p. 04).

Diante da acepção conceitual vale destacar que na Grécia, o conceito de Pedagogia foi desenvolvido a partir de duas referências, a primeira ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. E a outra, vinculada ao sentido empírico e prático inerente à Paidéia entendida como a formação da criança para a vida que reforçou o aspecto metodológico no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho, condução da criança.

No século XVII os aspectos referenciais da filosofia e da prática que constituíram o conceito de Pedagogia tenderam a unir, como demonstrou os estudos realizados por Comenius procurando orientar os aspectos metodológicos educacionais. Por esse caminho, buscou organizar um sistema pedagógico articulado, no qual a finalidade da educação constituía a base para a definição dos meios apoiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos. Mas foi no século XIX com os estudos de Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica grega foram reconhecidos como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a pedagogia elabora com base na psicologia. A partir dessa concepção, a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais (SAVIANI, 2012).

Com a vinda dos jesuítas, no período colonial localizamos, em 1549 o surgimento das experiências educativas no Brasil, apesar das ações formativas empreendidas pelos missionários, passando pelo *Ratio Studiorum* e da reforma pombalina, a expressão pedagogia manifestou-se depois da Independência, especificamente na reabertura do Parlamento no ano de 1826. O marco legal foi a apresentação de um projeto de lei destinado ao ensino e proposto por Januário da Cunha Barbosa objetivando instituir um sistema completo de educação distribuído em quatro níveis: o primeiro, relativo ao ensino elementar, isto é, aos conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente, foi chamado de “pedagogias”, informação coletada em livro e posteriormente confirmada no documento, ao qual tivemos acesso a publicação original na *internet*. Deste modo, o projeto que resultou na promulgação da Lei de Escolas de Primeiras Letras datada de 15 de outubro de 1827 com 17 artigos, no artigo 1º o imperador determinava que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras

que forem necessárias” (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1927). Ou seja, as escolas de primeiras letras deveriam atender meninos e meninas separadamente com mestres e mestras, sendo implantadas nos lugares com maior número de habitantes, aqueles que não habitassem nesses lugares deveriam estudar em outras localidades.

Encontramos na lei que *manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*<sup>29</sup> que os docentes com base no método de ensino mútuo, apesar de explicitamente a expressão formação não constar no texto legal que criou as escolas de primeiras letras encontramos a determinação de que com a falta de conhecimento acerca do método monitorial-mútuo os professores teriam que buscar a necessária instrução deste ensino, devendo custear sua instrução em curto prazo nas escolas das capitais, ou seja, exigia-se um preparo pedagógico específico aos que tivessem interesse de lecionar, mesmo sem referenciar o termo pedagógico.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foram às especificações curriculares descritas na Lei de 15 de Outubro de 1827, em que o professor deveria instruir para a, “leitura, a escrita, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”. (BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1927). Indo além das exigências de conhecimento acerca do método mútuo, para lecionar nas escolas de primeiras letras os docentes eram submetidos aos exames públicos perante os Presidentes dos Conselhos, que julgavam os mais dignos de nomeação. Eram admitidos para a docência os candidatos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Seguindo com a busca acreditávamos que poderíamos descobrir outros escritos que auxiliassem em nossa compreensão do processo histórico que constituiu o curso de Pedagogia. Nos deparamos com a promulgação do Ato Adicional de 1834, no qual a instrução primária ficou sob a responsabilidade das províncias que escolheram como modelo de formação docente as Escolas Normais (EN). A primeira EN do Brasil foi fundada no Rio de Janeiro, o ano de 1835, localizamos essa informação no Decreto nº 10 de 1835, ressaltamos que a partir das informações

---

<sup>29</sup> Escrita original no documento.

contidas nas fontes secundárias, nos sentimos instigados a procurar o documento original, encontramos disponível em repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina em formato digital. No Decreto de Criação da Escola Normal, o primeiro destaque no documento foi a habilitação para o magistério de instrução primária, bem como a formação dos professores que lecionavam sem a instrução de ensino determinada na Lei de Criação das Escolas de Primeiras Letras. A Escola tinha um professor que era também o diretor, que ensinava:

Primo: a ler e escrever pelo método Lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (Lei Provincial, n.10, de 4 de abril de 1835).

Diante do achado constatamos que as indicações curriculares descritas no Decreto de Criação da EN da Província do Rio de Janeiro assemelhou-se aos aspectos descritos no currículo da Lei de 15 de Outubro de 1827, evidenciando que o docente deveria ensinar a ler, escrever, as operações aritméticas, a gramática nacional e o principio da moral cristã, possuindo conhecimentos dos elementos da Geografia, sendo esse diferente da Lei de Criação das Escolas de Primeiras letras que referenciava o ensino da História do Brasil.

Pelo fato das Escolas Normais estarem sobre a responsabilidade dos Governos Provinciais encontramos um dado importante que foi abertura e reabertura desses estabelecimentos de ensino no decorrer do século XIX. A justificativa para o fechamento das instituições pautava-se no custo elevado aos cofres públicos para manter esses estabelecimentos de ensino e no número pequeno de normalistas formados. Exemplificando o fechamento das EN recorreremos aos escritos de Saviani (2012), que destaca o fechamento a Escola Normal de Niterói no ano de 1849, por Couto Ferraz, ao assumir o cargo de presidente da província do Rio de Janeiro substituiu a atividade da escola pela atuação de docentes adjuntos, regime que determinou no regulamento provincial<sup>30</sup> de 1854 que reformava o ensino primário e secundário do Município da Corte, o título II que tratou da instrução publica primária no capítulo primeiro abordou as condições para o magistério público, principalmente a nomeação, demissão e vantagens aos professores descrevendo as especificidades para exercer o magistério público. O

---

<sup>30</sup> Decreto Nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro DE 1854 - Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Município da Côrte.

segundo capítulo foi dedicado aos professores adjuntos, que intitulou de classe. A idéia pedagógica era formação na prática, uma vez, que o Couto Ferraz acreditava que as EN eram onerosas aos cofres públicos sem necessidade de manter esses estabelecimentos.

Outro documento consultado acerca das indicações da formação pedagógica dos docentes no período imperial brasileiro foi o Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, com destaque para o segundo capítulo, em que contavam as determinações da atuação dos professores adjuntos, intitulados de classe. A idéia pedagógica era formação na prática, uma vez, que o Couto Ferraz acreditava que as EN eram onerosas aos cofres públicos não tendo necessidade de criar e tão pouco de manter esses estabelecimentos. A contratação para o magistério era realizada através de concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que fossem aprovados no concurso comporiam uma lista da qual o Governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino” (Art. 38). Nessa condição passariam por um “triênio de habilitação” (Art.40), sendo examinados anualmente. Os que obtivessem resultado desfavorável nos exames seriam “eliminados da classe de adjuntos” (Art. 39). Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o Governo designar “dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir aos professores nos seus impedimentos” (Idem). E poderiam, também, ser “nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem” (Art. 41). Com a perspectiva descrita na iniciativa legal entendemos que a partir da atuação como auxiliar dos professores das instituições públicas, se buscou formar outros docentes, dispensando-se a criação de instituições formativas como o caso da escola normal, ou seja, o relevante nesse momento era a experiência profissional como auxiliar docente, essa atividade era considerada suficiente para formação de outros professores.

Em nosso entendimento os ideais de formação docente na prática escolar empreendidos por Couto Ferraz em meados do século XIX foram resolutas por outra reforma educacional proposta por Leôncio de Carvalho, que reabilitou o funcionamento da Escola Normal de Niterói em 1859. O Decreto n. 7.247 datado de 19 de abril de 1879, intitulado Reforma Leôncio de Carvalho, reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, regulamentando o funcionamento das EN, estabelecendo o currículo, a nomeação dos professores. A dimensão pedagógica foi orientada para adoção do método intuitivo ou lição de

coisas. Neste decreto podemos destacar aparição do termo “pedagogia” quando se tratou das disciplinas componentes do currículo da Escola Normal, “Pedagogia e pratica do ensino primario em geral” (Art. 9º). O termo pedagógico foi mapeado no referido documento, destacando a criação dos museus pedagógicos no inciso 10 do oitavo artigo, “Fundar ou auxiliar bibliothecas e museus pedagógicos nos lugares onde houver Escolas Normaes” (Art. 8º). A expressão “pedagogia” evidenciou atividade prática e o termo “pedagógico” um recurso formativo, os museus, ou seja, deixaram de retratar as dimensões destinadas a teoria da educação.

Nos anos iniciais do período republicano brasileiro, no Estado de São Paulo no ano de 1890 ocorreu a reforma da instrução pública. Essas modificações na instrução pública tiveram por objetivo a preparação para o magistério que contemplasse os processos de conhecimento pedagógico e científico necessário a época. Dois aspectos foram basilares para a reforma da instrução pública: maior número de conteúdos e ênfase nas dimensões práticas do ensino, sendo realizadas na Escola-Modelo anexa à Escola Normal, principal diferencial da reforma. Diante dessa iniciativa o modelo didático-pedagógico se tornará referencial para a formação docente nas EN. Essa reforma da EN da capital paulista se tornou referência para outras cidades e estados do Brasil.

Na busca documental apuramos que a partir da reforma da instrução pública paulista ocorreram os primeiros ensaios para elevar os estudos de educação ao nível superior, encontramos o respaldo para essa afirmação nos escritos de Saviani,

A Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o curso superior da Escola Normal organizada em duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios. E no regulamento da Escola Normal de São Paulo, aprovado em 9 de outubro de 1896, o curso superior reaparece apenas como um dos cursos da Escola Normal de São Paulo, tendo como objetivo a formação de professores para o ensino secundário. Mas, embora essa legislação tenha permanecido até a reforma de 1920 o curso superior jamais foi implantado (2012, p. 15).

As indicações legais datadas do final do século XIX instituíram a criação do curso superior normal. Diante dessas informações asseveramos que a legislação enfocava a criação dos cursos do ensino superior, mas que na prática esses cursos não funcionaram, ou seja, a iniciativa ficou como política de implementação deixando de ser concretizada nas primeiras décadas da República.

Tendo por marco legal a Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e

algumas reformas foram realizadas no sistema de ensino, dentre essas no superior, fizemos essa busca pelo fato de intentarmos compreender a história do curso de Pedagogia e acreditarmos que nas indicações documentais que instituíram as reformas do ensino superior poderíamos encontrar pistas acerca do referido curso. Desta feita, no mapeamento documental localizamos outro aparato legal que se destinada a formação superior divulgado em 11 de abril do ano de 1931, Decreto Lei n. 19.851, destinado ao ensino superior enfocando que obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo também os institutos isolados pelo documento denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, com uma seção destinada a organização didática tendo por objetivos ensinar os conhecimentos humanos e estimular o processo de investigação para o progresso das ciências. A seleção dos professores pautava-se na experiência no magistério, na elevada cultura, capacidade didática e predicados morais. Conforme mencionado em outros momentos de nossa investigação, a partir da análise do Estatuto das Universidades, mais uma vez a experiência no magistério ganha à cena.

Diante das informações descritas do Decreto Lei n. 19.851/31, dando preferência ao sistema universitário fomos à procura de outras fontes que elucidassem as dimensões acerca da formação de licenciandos e de modo mais específico em Pedagogia. Localizamos a publicação original da legislação que organizou a Universidade do Rio de Janeiro, de maneira específica o Decreto-lei nº 19.852 datado do ano de 1931, ao nos depararmos com o documento nossa atenção se volta para o primeiro artigo, revelando a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O surgimento da faculdade foi considerado um marco institucional concernente a formação docente com a diplomação de licenciados em Educação ou em qualquer das séries de Ciências ou Letras. Acreditávamos que a partir do surgimento da instituição primou-se pelas formações específicas ofertadas nessa instituição. Os cursos eram ofertados em três seções: Seção de Educação, Seção de Letras e Seção de Ciências. A educação contemplava as disciplinas destinadas ao ensino e destinavam-se aos discentes que pretendiam a licença para lecionar nas ciências da educação, na seção de Letras eram ofertadas as disciplinas, julgadas essenciais para o ensino os estudantes que pretendiam licença para ministrar aulas em Letras, Filosofia, História e Geografia e Línguas Vivas e, a seção de Ciências era formada pelas disciplinas pertinentes à matemática, à física, à química e às ciências naturais, as quais, para os efeitos da expedição de diplomas, foram distribuídas em séries de estudo obrigatório para os licenciandos que pretendiam ministrar aulas nas ciências matemáticas, físicas, químicas ou naturais. As três

secções foram enumeradas no regulamento da faculdade, que instituía ainda as normas didáticas do respectivo ensino. O termo licenciatura vincula-se a expressão “licença” que era concedida aos que cursavam os estudos para ministrar determinadas disciplinas. No mapeamento documental localizamos a definição do curso de licenciatura no parecer n.º: CNE/CP 28/2001 Modificou a redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No Decreto-lei nº 19.852/1931, especificamente na seção destinada educação localizamos o primeiro aspecto legal que envolvia a Pedagogia. Com efeito, considerando que o conceito de educação na Universidade, referiu-se ao desenvolvimento dos estudos as ciências educacionais. E o referido decreto se propõe a regular o funcionamento das universidades estabelecendo as condições para que uma instituição de ensino superior se constitua como universidade, inserindo a área da educação como uma dessas condições para o funcionamento do ensino superior e tendo a função de formação docente para o ensino normal e secundário.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro foi inserida na organização do sistema universitário tendo o papel de preparar professores para o exercício do magistério apresentando o caráter de formação profissional. Com uma dupla ambiguidade entre a formação profissional e a cultura geral, por um lado, e, por outro, a formação didático-pedagógica e o preparo do domínio das matérias que compunham o currículo do ensino médio. Com efeito, o ministro Francisco Campos referiu-se à função didática da faculdade na tarefa de transformar, das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário e, ao mesmo tempo, definia como missão desse nível de ensino a elevação da cultura geral da população. Defendeu também que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria ir além da sua função didática em direção à investigação original e à alta cultura literária científica (SAVIANI, 2012).

A criação da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1934 abrangeu outra experiência formativa no tocante a docência em nível superior e os aspectos pedagógicos, a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mesmo com a nomenclatura diferenciada do Curso da Universidade do Rio de Janeiro, tinha por função a disseminação dos conhecimentos das áreas de humanas. O Instituto de Educação da USP, com sua Escola de formação de professores tinha um caráter de formação profissional, destinada a docência nas

Escolas Normais e secundárias. Sendo assim, os estudantes do Instituto de Educação deveriam passar pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, já que os discentes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos Matemática, Física, Química, Biologia, Estatística, Economia dentre outras, após o que se encaminharam para as faculdades de formação para o magistério.

A organização da educação brasileira no início do século XX, especificamente nas décadas de 20 e 30 sinalizavam a necessidade de profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos docentes, em particular. E a profissionalização para o magistério, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de Escolas Normais para a formação de docentes primários as quais vieram adquirir alguma estabilidade no século XX. Colocava-se, porém, a formação dos professores das Escolas Normais e do ensino secundário em seu conjunto, fato que provocou a exigência de abrir espaço para os estudos pedagógicos em nível superior, sendo assim, destacamos a criação da Universidade do Distrito Federal.

Ainda na década de 1930 encontramos a promulgação do Decreto n. 5.513, de 04 de abril de 1935 que instituiu a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), uma das finalidades institucionais era “prover a formação do magistério, em todos os seus graus” (Art. 2º, alínea e). Atentando para a formação docente dois órgãos figuravam na UDF, o Instituto de Educação e as Instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural. O Instituto de Educação tinha por intento promover a formação para a docência e, concorrer como centro de documentação e pesquisa que se destinasse a constituição de uma cultura pedagógica nacional. No artigo 9º do referido documento localizamos sete instituições complementares da universidade e que estavam destinadas aos estudos educacionais, um dos motivos pelo qual, a UDF foi intitulada “universidade da educação” de acordo com os ideais disseminados por Anísio Teixeira.

Com as divergências políticas entre os aspectos instituídos pelo governo de Getúlio Vargas e as ideias educacionais de Anísio Teixeira, principal idealizador da Universidade do Distrito Federal. A UDF foi extinta pelo Decreto-lei n. 1.063 datado de 20 de janeiro de 1939 no ministério de Gustavo Capanema, aparo legal que dispôs a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. A estrutura institucional da Universidade do Brasil, foi idealizada como modelo para todo o Brasil, tendo a previsão de implantação de 15 faculdades, intituladas de “nacional”. As duas primeiras

faculdades da lista de implantação de cursos eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Mas, a partir dessa data, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil e da USP acentuou sua característica profissionalizante, prevalecendo às características do utilitarismo e pragmatismo atribuídas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras pelo Ministro Francisco Campos no início dos anos 30.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi um marco institucional mediante a promulgação de leis, decretos nos anos de 1930 e com promoção de iniciativas que atentaram para a dimensão educacional brasileira constatou-se que o cenário de formação docente passou por modificações que foram desde a promulgação de leis, a criação e o fechamento de instituições e que existiram circunstâncias que levaram em conta a necessidade de formação do conhecimento pedagógico dos docentes. Sendo assim, o primeiro documento que encontramos a expressão “Pedagogia” consta no Decreto n. 1.190/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturada em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras alojavam diferentes cursos, a Pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de curso ordinário cujo nome era idêntico ao da seção.

Encontramos a origem do curso de Pedagogia no Brasil inicialmente como um curso de bacharelado com duração de três anos ao lado de todos os outros cursos das demais seções da Faculdade Nacional de Filosofia. Os discentes que almejassem o diploma de licenciado precisavam do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando ao curso de bacharelado. Ou seja, o curso de Pedagogia visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, pelo Decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939. Documento legal que instituiu o chamado “padrão federal” das Faculdades de Filosofia ao qual tiveram que adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país.

Concernente à formação dos pedagogos descrita Decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939 percebemos características dicotômicas, uma vez que nos três anos de formação inicial no curso de Pedagogia eram ofertadas as disciplinas que se destinavam a área da pesquisa e as técnicas educacionais e um ano de formação para o ensino com o curso de didática.

As peculiaridades de formação existentes no curso de Pedagogia acarretavam algumas dificuldades para a inserção do licenciado no campo de trabalho consoante as ideias mapeadas nos estudos de Silva (2003)

[...] para o licenciado em pedagogia, a situação também não é das mais favoráveis. Além dos problemas relacionados com sua formação, [...], possuía também problemas relativos ao seu campo de trabalho, pois não tinha o curso normal como um campo exclusivo de atuação. Isto porque a Lei Orgânica do Ensino Normal – o decreto-lei n. 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma do ensino superior. Enfim, prova, o quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em pedagogia foi o direito de lecionar filosofia, história e matemática a ele conferido (p. 14).

Esse achado nos fez refletir acerca das peculiaridades iniciais do curso de licenciatura em Pedagogia que diferente dos outros cursos da faculdade de filosofia, ciências e letras em que os profissionais poderiam atuar no magistério secundário ou normal a ausência de campo específico para atuação do pedagogo revela fragilidades na formação profissional, uma vez que não havia um campo específico de atuação, ou seja, no curso de pedagogia, as disciplinas cursadas destinavam-se aos currículos das Escolas Normais, mas a Lei Orgânica do Ensino Normal expressou um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional; constatamos que, além disso, esse aparato legal determinava que, para lecionar no Curso Normal era necessário o diploma de qualquer curso do ensino superior, ou seja, independente da formação o portador do diploma poderia ministrar aulas no Normal e como uma espécie de alento foi concedido aos licenciandos em Pedagogia o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática em cursos de nível médio.

Outro aspecto relevante nos achados em relação ao campo de trabalho para os pedagogos, eram as atividades técnicas em educação, apesar da indefinição, em meados da década de 1950, algumas alternativas começaram a esboçar-se com a introdução do trabalho desse profissional nas burocracias oficiais e no organograma de algumas escolas da rede pública e privada.

Sendo assim, reconhecemos que a expansão quantitativa do curso de Pedagogia, ocorria, no campo educacional brasileiro, a partir de meados da década de 1950, em que alguns grupos de professores passavam a ser objeto de treinamentos em massa dirigidos pelos técnicos educacionais. Objetivando proporcionar uma espécie de educação em serviço, oferecendo assim formação mínima a uma parcela considerável do magistério brasileiro que era leiga. Some-se a isso que os cargos de técnicos em educação eram ocupados obrigatoriamente por egressos dos

curso de Pedagogia e que não tinham vivência no ensino regular e nem mesmo no Curso Normal, ou vez que qualquer egresso de outros cursos superiores poderia ministrar aulas nesse curso.

Em nossa concepção outro momento significativo na educação ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, passou a ser reconhecida de fato como um espaço que exigia um conhecimento especializado e com mais anos de formação, concebemos essa ideia através da promulgação da primeira LDB nº 4024/61 e de pareceres do Conselho Federal de Educação, representando aspectos importantes no processo de profissionalização, uma vez que com as alterações nas leis e decretos, não mais se aceitava (embora isso ainda ocorresse) que pessoas sem os conhecimentos específicos intervissem trabalhando nos sistemas de ensino (LUGLI, 2002).

A partir da pesquisa documental na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, constatamos que deixaram de serem evidenciados os aspectos formativos específicos do curso de Pedagogia, na legislação encontramos referências da formação para o magistério primário e médio, aos professores do ensino primário foi destinado ensino normal e aos docentes do nível médio a formação ficou a cargo das faculdades de filosofia, ciências e letras. A Pedagogia foi mencionada nos artigos que trataram da orientação educativa e inspeção, especificamente no Art. 63, informando a criação de curso especial para a formação de orientadores de educação do ensino médio, nas faculdades de filosofia que se destinava, “aos licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério” (BRASIL, LEI Nº 4024/61, 20 de Dezembro DE 1961). Ou seja, o curso de orientação e inspeção educacional era ofertado a outros estudantes de graduação, incluindo os pedagogos.

A localização da alteração documental específica do Curso de Pedagogia, datou do ano de 1962, com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) com o n. 251. Aparato legal em que o conselheiro Valnir Chagas tratou de fixar o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. O Parecer/CFE 251/62 previa que o Curso de Pedagogia destinava-se à formação do "técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. O currículo para o bacharelado tinha um mínimo fixado em sete disciplinas, cinco obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas

opcionais nas quais o discente poderia escolher: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao estudante que cursasse Didática e Prática de Ensino.

Mesmo com a divulgação do parecer Parecer/CFE 251/62, no campo de trabalho do bacharel ainda constavam incertezas, assim como na atuação do licenciado em Pedagogia, uma vez que profissionais com formação em outras assumindo o trabalho reservado aos licenciados. (SILVA, 2003). Em meio a críticas e insatisfação dos estudantes e profissionais acerca do curso, reforçou-se a premissa de reformulação da estrutura curricular, em que no determinado momento do curso, houvesse ramificações, quando os estudantes passariam a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que queriam desenvolver na profissão.

A Lei da Reforma Universitária de nº 5.540, de 1968, foi um documento que alterou oferta do ensino superior no país, incluindo os cursos de Pedagogia, uma vez que em 1966 e 1967 decretos-leis estabeleceram a obrigatoriedade de Criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, como centros de pesquisa educacional, encarregadas da formação pedagógica a ser oferecida nos cursos de licenciaturas e atualização profissional de administradores, inspetores, orientadores e professores.

Na busca por outros documentos que evidenciassem os aspectos concernentes ao Curso de Pedagogia, nos deparamos com a Resolução CFE n. 252/69, também de autoria de Valmir Chagas, e instituindo a formação de especialistas através de habilitações, que correspondessem às especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional, contaram com as seguintes habilitações, ofertadas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Destacamos a reorganização do curso de Pedagogia em moldes que eliminaram a distinção entre Bacharelado e Licenciatura, com a criação das habilitações que permitiam a variação do perfil profissional dos “especialistas em educação”: supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, bem como a habilitação para lecionar no curso normal. Atentamos que a denominação “técnico em educação” deixou de existir na referida denominação legal.

As características da resolução CFE n. 252/69 aportaram-se na introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Esse modelo formativo se desenvolveu para superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo com “especialista em generalidades”, ou jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. A partir da implementação das habilitações privilegiou-se a formação de técnicos com funções especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino, demandando, em consequência, profissionais com formação específica que seria suprida pelo curso de Pedagogia, sendo assim justifica-se a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda (SAVIANI, 2012).

Compreendemos que a estrutura curricular proposta em 1969 para a formação dos pedagogos carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente, pelo fato de que os legisladores deram a divisão do trabalho em educação. Evitando tratar essa divisão como aspecto prejudicial no trabalho daqueles que eram formados em Pedagogia. Uma vez que, as atividades de administração, orientação e supervisão de escolas e sistemas escolares correspondem às necessidades das instituições. A adversidade concentra-se no modo como foi organizada a divisão das habilitações e a proposta pela qual pretendiam realizar a formação dos professores que se incumbem dessas tarefas, ou seja, o curso de Pedagogia reestruturado pelo Parecer CFE nº 252/69, privilegiou o modelo tecnicista de formação docente, gerando a fragmentação do trabalho pedagógico e contribuindo para divisão na formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação. É por isso que, dentre as três regulamentações destinadas ao curso de Pedagogia, esse documento pode ser considerado importante no que concerne à definição do mercado de trabalho, porém, complexo no oferecimento das condições para ocupá-lo. Outra fragilidade mapeada destina-se às possibilidades de formação do pedagogo como educador, na medida em que foram inviabilizadas pelo caráter seccionado da organização do currículo do curso.

No que se refere a formação no curso de Pedagogia não localizamos especificações na Lei n. 5.692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º. Na legislação, a formação de professores e especialistas ficou evidenciada a partir das formações específicas em nível de 2º grau e superior, nos quais existiam cursos de curta duração ou de licenciatura plena. No que se refere às habilitações, no Art. 33, localizamos as seguintes denominações, “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de

educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. (BRASIL, LEI Nº 5692/71, 11 DE AGOSTO DE 1971).

Após a promulgação da Lei n. 5.692/71, o conselheiro Valnir Chagas organizou e fez aprovar um conjunto de indicações pedagógicas que se estendem pelo período de 1973 a 1976. Foram elaborados documentos, que fizeram parte do chamado "pacote pedagógico", a Indicação CFE nº. 22/73 é a que justifica a iniciativa e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura. A Indicação CFE nº. 67/75 apresentava a orientação básica a ser seguida, que se deveria ter consubstanciado em quatro outras Indicações, a seguir: CFE nº. 68/75 que redefinia a formação pedagógica das licenciaturas; CFE nº. 69/75 prevista, mas não conduzida, que deveria regulamentar a formação em nível superior do professor dos anos iniciais de escolarização; CFE nº. 70/76 que regulamentaria o preparo de especialistas e professores da educação; CFE nº. 71/76 que regulamentaria a formação superior docente para a educação especial.

Tendo por escopo a homologação do "pacote pedagógico", Brzezinski, evidenciou que:

A homologação do pacote pela CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta (2006, p. 81-82).

Asseveramos que a partir da homologação das indicações que foram nomeadas de “pacote pedagógico” e do distanciamento entre as práticas e pesquisas sobre a profissão do pedagogo ocorreram iniciativas com o objetivo de repensar o Curso de Pedagogia e a identidade do pedagogo envolvendo instituições de formação e entidades independentes de educadores. Sendo assim, no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 ocorreram eventos que se propunham a refletir a respeito da educação, especificamente do Curso de Pedagogia.

Diante da promulgação de leis e da promoção eventos para discutir acerca da formação e identidade do pedagogo, temos como o marco inicial o Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas – UNICAMP em 1978, que partiu da temática "Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira". Nos resultados do seminário Brzezinski informou que, "[...] afloraram muito mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as

soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade" (2006, p.100).

Em São Paulo no ano de 1980, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com participantes de várias regiões do país, sendo criado o Comitê Nacional a favor da Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Comitê que, em 1983, se transforma em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, em 1990, em Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), tendo por função articular os comitês que passariam a ser criados, assim como as atividades de professores e discentes voltados para o Curso de Pedagogia.

Outro evento ocorrido na década de 1980 e que iniciou a constituição dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação dos educadores o I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação em Belo Horizonte, no qual destacamos do documento final o trecho a seguir:

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...]. [...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCONTRO NACIONAL, 1983).

Sendo assim, evidenciamos que esse Encontro que tratou da "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", promovido pela SESu/MEC, teve como resultado o "Documento final", denominado Documento de Belo Horizonte, que se tornaria a referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da "Formação do Educador". Nessa proposta também foi reforçado que a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador.

Brzezinski (2006) asseverou que a tendência de formar o docente no curso de Pedagogia consolidou-se, em 1986 no evento na cidade de Goiânia no II Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Das 24 propostas apresentadas, quatro deixavam de aceitar a docência como base da identidade profissional do pedagogo. No documento final do encontro revelou-se a busca de identidade profissional no Curso de Pedagogia, defendendo que este curso seja o local privilegiado, na

Universidade, para o estudo da ciência da educação. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia seria um espaço de permanente reflexão crítica, resultado do confronto teoria e prática.

Outro achado legal perquirido em nossa parada foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei Federal nº. 9394/96, desse modo a legislação norteadora do cenário da formação de professores desde a década de 1960 foi modificada. Contudo, com a aprovação dessa lei no ano de 1996 foram reforçados aspectos divergentes na identidade do pedagogo, agregando a outras dimensões conforme as especificações contidas nos artigos a seguir:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal; Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBN nº. 9394/96).

Aprendemos que os artigos citados relaram as dimensões acerca da formação nos cursos de licenciatura, especificamente no Curso de Pedagogia, colocando mais uma vez a formação dos pedagogos em pauta e a sua identidade profissional. Ao que concerne à discordância dos aspectos que envolviam a formação em Pedagogia e a identidade do pedagogo, no art. 62 encontramos duas instituições que podem ser responsáveis pela formação os Institutos Superiores de Educação (ISE) para a formação de docentes para atuar na educação básica, além das Universidades, permanecendo na legislação a formação de professores em nível médio nos cursos normais, sendo que a modalidade de ensino normal a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000 os cursos vão sendo extintos, principalmente pela expansão do quantitativo de IES privadas nas quais o estudante adquire a formação em nível superior. O art. 63, inciso I, indica que esses institutos também seriam destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, a formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental antes concentrada nas Universidades passa também a ser ofertada nos Institutos de Educação Superior Privados. O art. 64 enfoca o Curso de Pedagogia como um dos lócus de formação de profissionais na educação para as atividades de gestão, bem como os cursos de pós-graduação deixando esse tipo de formação a cargo das instituições de ensino.

Sendo assim, decidimos recorrer aos escritos de Silva (2003), pelo fato da autora ter focado as diferentes perspectivas que envolviam a formação dos pedagogos e sua identidade a partir da LDB nº 9.394/96, destacando que as indagações acerca da função do curso de Pedagogia, nos quais evidenciou os aspectos descritos no art. 64, no tocante as instituições que optaram por alocar a formação de profissionais não docentes para educação básica na pós-graduação e não em cursos de graduação em Pedagogia. Comentando que de modo implícito na LDB nº 9.394/96, estaria implícito a extinção gradual do curso de formação de Pedagogos. Diante do exposto, as instituições e os profissionais passaram a aguardar com expectativas os encaminhamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o curso de Pedagogia, mas essas indicações vierem do Ministério da Educação que sinalizou a manutenção do curso encaminhando a proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos (DCN) Superiores. Com o mapeamento na referida legislação e nos estudos de Silva verificamos a ambiguidades na formação do pedagogo, bem como no campo de atuação.

Outro aspecto formativo que deixou de ser contemplado na legislação educacional envolvendo a formação de pedagogos deu-se em relação às dimensões da identidade científica do profissional formado no Curso de Pedagogia, para destacarmos a afirmação nos respaldamos nos escritos de Libâneo com destaque que,

Em nenhum momento, no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especificamente a formar o investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino em particular. Ora, o que os críticos da Pedagogia temiam em ignorar é que os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram, via de regra, a conotação restrita da formação de professores e de técnicos em educação, desconsiderando sua outra função de propiciar a reflexão teórico-científica sobre educação. [...] (1999, p. 128).

Sendo assim, constatou-se que nos aportes legais destinados a educação os estudos pedagógicos no Brasil atentam para a conotação de formação docente e de técnicos em educação, deixando de considerar os aspectos teóricos-científicos da pesquisa que podem gerar as reflexões acerca da educação, da pedagogia e didática.

Diante do cenário instituído através da LDB nº 9.394/96 para o curso de Pedagogia e das dúvidas referentes à extinção surgiram expectativas acerca do seu funcionamento e continuidade. Diante desse fato nos detemos em procurar as indicações políticas e legais, localizamos a sinalização do MEC concernente a manutenção do curso de Pedagogia nos baseamos no lançamento do edital n. 4/97 sob responsabilidade da Secretaria de Educação

Superior (SESU), dando início ao processo de modificações curriculares solicitando das IES que encaminhassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que de acordo com o edital, o objetivo da DCN é,

[...] servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (MEC, nº 04/1997, p. 01).

Destacamos que a proposta de elaboração das DCN tem por escopo transpor as dimensões de currículo mínimo caracterizados por rigidez, pela fixação detalhada do currículo e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino, uma vez que precisam formar profissionais que atendam as demandas do mundo do trabalho.

Buscando atender as orientações para elaboração das DCN, foram criadas Comissões de Especialistas de Ensino tendo a tarefa de elaborar padrões de qualidade para os cursos de graduação e contribuir para a execução e os procedimentos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, nas quais receberam a incumbência de organizar as diretrizes gerais de currículos para os respectivos cursos, a serem submetidas depois ao CNE, para sua aprovação. Dentre essas comissões encontramos a de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP).

A primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) composta por docentes universitários, com mandato de dois anos (1998/2000), foi responsável pela proposta de um Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia. Várias sugestões provenientes de IES do país e de entidades nacionais do campo educacional Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (ANPAE), Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE) e outras foram incorporadas ao projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A Comissão divulgou o produto de seu trabalho em 6 de maio de 1999, em documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada pelo MEC ao CNE.

A CEEP recebeu essa incumbência de reorganização curricular numa situação particularmente complexa pela diversidade formativa ofertada no curso de Pedagogia. Uma vez que, o curso, na década de 1990, na maior parte das instituições, já adotara a atribuição de formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a este curso, a formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério e a formação dos especialistas em educação, compreendidos aí os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SCHEIBE, 2007).

No período de maio do ano de 1999 a março de 2005, as definições para as DCN do Curso de Pedagogia, permaneceram estagnadas tanto por parte do Ministério de Educação quanto do CNE. Aspectos concernentes à regulamentação do curso apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades atentam para o movimento da legislação, mobilizando-se para que, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores.

Em março de 2005 o CNE publicou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. O documento foi rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, diretrizes identificadas com o Curso Normal Superior. A minuta de resolução apresentou diretrizes definindo o Curso de Pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil; e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, nos seguintes termos: “o projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes” (Brasil, 2005), assim como estabelecido para o Curso Normal Superior. Abriu a possibilidade ao estudante de realizar as duas habilitações, mas de forma desintegrada sendo que a instituição decidiria a habilitação que seria ofertada bem como a modalidade. Com a publicização da minuta da DCN, ocorreu mobilização de educadores, especialmente mediante a lista de discussão da ANFOPE. Tais manifestações foram sintetizadas em documento assinado pela ANFOPE, ANPED e CEDES e enviado ao Conselho Nacional de Educação com solicitação de uma audiência pública antes da aprovação definitiva das diretrizes.

Outro aspecto relevante na história da licenciatura em Pedagogia que mereceu destaque em nossa investigação foi o processo de mobilização nacional em defesa das diretrizes que

contemplassem as propostas constituídas pelo movimento dos educadores e abordasse os ideais de formação desintegrada, em que a instituição decidiria a habilitação que seria ofertada aos licenciados em Pedagogia. Diante dessa mobilização para redefinição das DCN do curso de Pedagogia, uma comissão do CNE elaborou o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de Dezembro de 2005 sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. Diferente dos aspectos descritos na minuta de resolução de março de 2005, o referido parecer enfocou a formação do pedagogo no sentido de contemplar “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 06).

Dessa forma, as DCN para o curso de Pedagogia servem de elemento norteador da proposta formativa organizada pelas IES, indicando a especificidade de formação, a organização curricular, a carga horária, bem como demarcou a extinção dos cursos de habilitação. Sugerindo que cada instituição, no projeto pedagógico do curso, circunscreva as áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos. Indicando como possibilidades

[...] a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura em Pedagogia foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, denominada de Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. O documento organizado em 15 artigos que definem os princípios formativos, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior. A formação profissional no curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se aos docentes que exercerão o magistério na Educação Infantil e, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. A Resolução entrou em vigor na data de sua publicação, revogando a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

No mapeamento documental e bibliográfico constatamos iniciativas em âmbito legal que buscou a especificidade na formação e atuação dos que cursam Pedagogia, na busca atentamos para a indicação de constituição da identidade profissional, mas o mesmo tempo que os aparatos legais são definidos observamos uma descontinuidade nos processos formativos existentes e diferentes empreitadas para tentar reformular as propostas de formação que atendessem as exigências legais e sociais objetivando a redefinição da identidade dos profissionais aliadas ao modelo de formação e ao campo de atuação profissional. Ou seja, precisando alterar as proposições formativas que se enquadrem nas exigências legais para qualidade educacional. Qualidade que é comprovada a partir dos exames nacionais em que são submetidos os estudantes, conseqüentemente as instituições, cursos, docentes e técnicos, sendo os resultados obtidos nos exames em que os discentes são submetidos, sendo fator preponderante para a continuação do curso ou para readaptação de suas propostas.

#### 4.3 O LUGAR DA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ASPECTOS LEGAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Por nosso objeto de investigação ter sido constituído pelo conhecimento avaliativo docente nessa parada escolhemos que seria relevante realizarmos o rastreo documental dos aspectos da avaliação do ensino-aprendizagem, de modo específico no curso de Pedagogia, diante dessa perspectiva decidimos perquirir na LDB nº 9394/96 e nas DCN destinadas a Formação Docente e da Licenciatura em Pedagogia. Nossa motivação em fazer a busca nesses documentos se constituiu pelo fato da LDB ser a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e acreditávamos na possibilidade de encontramos as descrições da dimensão avaliativa. No tocante as DCN por serem elementos norteadores da formação de professores e servirem no fomento teórico das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura e de modo específico a Pedagogia.

As indicações de formação docente instituída na LDB nº 9394/96 promulgada em 20 de Dezembro de 1994 exigiram que as instituições formativas redimensionassem suas propostas de formação, uma vez que os professores precisam compreender a relevância dos conteúdos aliados ao planejamento, aos métodos e estratégias de ensino, assim como as dimensões avaliativas, para que os estudantes possam aprender depressa e rapidamente remodelar/descartar estas aprendizagens, adquirindo novas aprendizagens na perspectiva de aplicabilidade destes conhecimentos no mundo do trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, localizamos as indicações avaliativas em um artigo, o de nº 24º, especificamente no inciso V, que dedica cinco alíneas itens relacionadas à avaliação, seu modo de realização e aproveitamento. Na alínea “a”, encontramos o seguinte texto: “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” (BRASIL, Nº 9394/96). A referida alínea nos demonstra que a avaliação é processual e contínua, que os professores precisam estar atentos às qualidades desenvolvidas pelos discentes, e que as atividades demonstradas e realizadas no decorrer da disciplina compõem o processo avaliativo lembrando que o estudante é um sujeito que traz sua vivência diferenciada o que enriquece e diversifica a prática pedagógica e, conseqüentemente a proposta avaliativa.

Posterior às descobertas na LDB nº 9394/96 empreendemos nosso tempo investigativo na análise do parecer CNE/CP nº 2/2015<sup>31</sup>, com destaque para as políticas de formação profissional e sua relação com as dimensões documentais, evidenciando os programas voltados à formação, destacando, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, ainda, com políticas de inclusão e estímulo ao conhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB, realizada em 2008, Conferências Nacionais de Educação dos anos de 2010 e 2014.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo específico, o parecer CNE/CP nº 9/2001 destinado à formação de professores nos cursos de licenciatura de graduação plena indicam a reforma curricular como elemento transformador da proposta formativa na educação básica, indicando a necessidade de realização de revisão nos aspectos essenciais da formação docente, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que

---

<sup>31</sup> O Parecer CNE/CP nº 2/2015 aprovado em 09 de junho de 2015 substituiu o CNE/CP nº 9/2001 que alguns trechos dessa parada foi mencionado. Esse último parecer definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor. Nesta perspectiva, destacamos as dimensões destinadas à formação avaliativa dos docentes que atuarão na educação básica.

Os egressos da formação inicial e continuada deverão possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação ocorrerá no exercício profissional, sendo assim os egressos desenvolverão conhecimentos que consistem na avaliação dos projetos educacionais, conforme artigo art. 7º inciso VIII, “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015, p. 42). Avaliação referenciada é avaliação de projetos, uma vez que não encontramos especificações acerca do âmbito ensino-aprendizagem. A ausência dessa especificação de conhecimento acerca da avaliação do ensino-aprendizagem nos inquieta, uma vez que o trabalho formativo docente envolve e perpassa a dimensão didático-pedagógica, e a avaliação constitui esse processo.

Na caça documental detectamos nas DCN a indicação para a organização dos núcleos que devem compor o projeto formativo dos cursos de formação inicial em nível superior para o magistério, sendo um desse o de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, e gerando a possibilidade da pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. Diante dessa premissa, avaliação é constituinte do núcleo formativo, porém, não constam especificações da área avaliativa, ou seja, os cursos podem ofertar na matriz curricular avaliação educacional, do ensino-aprendizagem, curricular, dentre outras. Ou seja, a área na qual será ofertada no curso de licenciatura ficará a cargo da IES, especificamente dos Colegiados.

As indicações formativas curso de Pedagogia, especificamente na DCN, os estudos teóricos e práticos devem propiciar ao formando o conhecimento referente ao planejamento, realização de ações educativas e a avaliação destas, conforme descrição:

[...] I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 01).

Neste trecho do documento, constatamos que a formação avaliativa dos pedagogos foi contemplada, assim como em outros artigos da diretriz. A avaliação apresenta-se como atividade que deve ser promovida pelos profissionais com formação em Pedagogia apesar de não descrever o âmbito avaliativo a que se destinam.

As atividades docentes para os licenciandos em Pedagogia contemplam a organização e gestão de sistemas. Estas instituições de ensino também determinam a avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas não-escolares, motivo no qual os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia precisam incentivar aquisição de tais conhecimentos.

As aptidões avaliativas realizadas pelos licenciados em Pedagogia foram citadas no Art. 5º revelando que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a:

[...] XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; [...]  
[...] XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;  
XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 02).

O conhecimento na área de avaliação torna-se condição fundamental para que o pedagogo possa atuar na gestão de instituições, de escolas e de outros espaços, objetivando coleta de informações acerca das ações formativas desenvolvidas e, através das informações coletadas pelos instrumentos avaliativos, o fornecimento de dados e informações aos órgãos ou secretarias com o intuito de sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de projetos ou programas educacionais que atendem os níveis e modalidade de ensino em nosso país.

Em outro artigo da DCN identificamos que a exigência da formação do licenciando na área de avaliação aparece como eixo constituinte da estrutura curricular do curso de Pedagogia que deve respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, avaliação apresentou-se nos seguintes itens:

[...] c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...]  
[...] g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; [...]  
[...] l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 03 – 04).

A efetivação de estudos dos discentes na área de avaliação de aprendizagem e ensino, no que concerne ao projeto pedagógico dos cursos, refere-se à aquisição de conhecimentos mediante as práticas de docência e gestão educacional que proporcionem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação dos processos educativos de forma ampla nos levando a pressupor que contemplava o âmbito do ensino e aprendizagem, tanto em escolas como em outros ambientes educativos.

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

Com análise documental realizada nas DCN, constatamos que a formação avaliativa dos pedagogos apresenta exigência legal as Instituições de Ensino Superior que oferecem a licenciatura em Pedagogia. Considerando que formação avaliativa para aprendizagem discente é tão importante como planejar e ensinar, pois, sem avaliação torna-se difícil compreender o processo de aprendizagem, assim como, os efeitos da prática pedagógica.

Esse trecho do estudo cartográfico se constituiu pelo movimento realizado através do mapeamento documental e bibliográfico da pesquisa nos proporcionando aprendizagens e apresentando desafios, uma vez que nos fez retratar as paisagens capturadas nos livros, artigos e documentos que revelaram as propostas e modificações constituintes do Curso de Pedagogia. Aprendemos com a busca nos livros o desenvolvimento histórico da formação de pedagogos, bem como fomos instigados a verificar as informações contidas nos marcos legais, uma vez que buscamos analisar os dispositivos legais disponíveis nos sítios *on-line* relacionando com os aspectos descritos pelos autores no intento de compreender as propostas de formação para os

diferentes momentos da educação brasileira com escopo no Curso de Pedagogia. Os desafios emergiram da verificação das informações descritas pelos autores com as dimensões documentais, no qual encontramos algumas divergências em relação as datas de publicação de documentos, e evidenciamos diferenças no que se refere a formação dos licenciados em Pedagogia, uma vez que nos aparatos legais encontramos a dicotomia entre ensino e pesquisa, teórico e prático.

Sabemos que o cartógrafo deve evitar o reconhecimento automático dos fatos, sujeitos e circunstâncias uma vez que objetiva cartografar um território que, em princípio, não se habitava sendo necessário refletir acerca dos achados na tentativa de compreender os fatos e suas conexões e implicações. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, pois temos a ciência que estamos na produção de conhecimentos, e que nas outras paradas aprendemos, porque o progresso científico exige que o observador/pesquisador se inclua na observação de acordo com as palavras de Morin (2005) “[...] Assim, vemos que o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos (p. 29 – 30)”. Por fazermos parte da investigação evidenciamos que surgiram outras dúvidas, desafios e angústias ao longo do percurso investigativo, o que envolveu nossa atenção foi à criação dos territórios de observação, a busca e compreensão das informações, bem como nossa formação que vai sendo tecida no decorrer da investigação.

Ora de seguir com nossa caminhada temos um caminho a trilhar, rumo às outras paisagens e suas particularidades, sempre como o olhar atento as paisagens capturadas no decorrer do caminho, ouvidos bem atentos às informações reveladas pelas pessoas que encontramos nesse novo trajeto e mente aberta para refletir acerca dos outros achados. Afinal, as coisas não se repetem estando em processo de transformação constante.

## 5 QUARTA DESCOBERTA – A INSTITUIÇÃO E SUAS PECULIARIDADES AVALIATIVAS: COMPREENDENDO O (S) LÓCUS INVESTIGADO (S)

Entenda que a finalidade do caminho é aperfeiçoar o andarilho, ensiná-lo a ser feliz, em perfeito equilíbrio interior, em plena harmonia com o mundo, porém sem qualquer tipo de dependência externa. Solidário e independente ao mesmo tempo. Independente por não permitir que nada, nem ninguém tenha o poder de abalar a sua paz. Enquanto a sua serenidade estiver sendo esbulhada significa que ele ainda não aprendeu as lições indispensáveis para seguir adiante. Os conflitos são as lições; as escolhas são as canetas com que escrevemos as provas.

<https://www.facebook.com/yoskhaz/?fref=nf&pnref=story>

A epígrafe citada no início da parada e retirada de uma rede social nos foi apresentada ao final de uma palestra proferida por uma professora da UECE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) em agosto do ano de 2016. Chamando atenção por referenciar a finalidade do caminho que em nossa concepção é o percurso trilhado no decorrer da formação de professor/pesquisador, em que o andarilho é o sujeito em formação, ou seja, o pesquisador, e a nossa procura pelo aperfeiçoamento, em busca do equilíbrio que são as fontes primárias, secundárias, as pessoas que contribuíram e que algumas vezes se deparam com a desordem, com os sujeitos que se negam a conversar conosco em nossas pequenas paradas causando angústia. A pesquisa é um misto de equilíbrio quando se consegue localizar a fonte, agendar a entrevista, encontrar o documento e desapontamento pela ausência dos dados ou negação do sujeito em participação da investigação.

O investigador se depara com situações complexas que revelam circunstâncias de dependência e independência, conflitos internos e externos necessários para a aprendizagem precisando fazer escolhas para revelar suas descobertas e auxiliar aos outros pesquisadores que percorreram caminhos parecidos, porque existem modificações de cenários e as paisagens são transformadas no decorrer da caminhada de cada investigação. Mediante as transformações de paisagens avistadas no percurso formativo surgem às necessidades de fugir do saber especializado, indo a busca das relações entre os fenômenos e as dimensões sociais que compõem, no sentido de evitar a frustração dos pesquisadores, uma vez que, o saber científico ainda tem sido produzido em algumas circunstâncias para ser depositado nos bancos de dados sendo usado de acordo com os meios e segundo as decisões da academia. Evitando o desapossamento cognitivo, entre os cidadãos e os cientistas, hiperespecializados, sendo que nenhum deles pode controlar e verificar todo o saber produzido atualmente. [...] (MORIN, 2005).

A constituição dos saberes ocorre de modo diferenciado para cada sujeito dependendo do entendimento e das necessidades de utilização dos conhecimentos.

Nossa escolha nessa parada objetivou a compreensão da história da avaliação concernente ao ensino e aprendizagem vinculada as dimensões institucionais que revelaram as particularidades da historiografia da Universidade brasileira até chegarmos ao lócus investigado com a pesquisa em uma instituição de ensino superior pública, com o intento de descobrir como foram constituídos os saberes, as práticas e a formação que embasaram o conhecimento avaliativo dos professores particularmente dos docentes nos cursos de Pedagogia ofertados em sete *campis* no Estado do Ceará. Acreditamos na pertinência de apreender como foi constituída a avaliação do ensino aprendizagem no Ensino Superior, especificamente na Universidade atentando para suas particularidades aliadas as peculiaridades que envolveram a instituição pública estadual investigada e os aspectos destinados a avaliação do ensino e aprendizagem nos quais seus professores desenvolvem suas atividades profissionais.

Nosso estudo focou em uma instituição específica sendo pertinente entender sua gênese, ou seja, o principio dessas instituições de ensino superior e as modificações ocorridas no decorrer do tempo e espaço vinculados a avaliação do ensino e aprendizagem tendo como finalidade revelar as características contemporâneas da Instituição, dos Cursos<sup>32</sup>, na tentativa de descobrir indicações que apontem a formação, os saberes e as práticas constituintes do conhecimento avaliativo, bem como contribuições dessa instituição na Educação Superior Cearense.

Nessa remada, escolhemos como ponto de partida desse momento da caminhada a história da Universidade no âmbito geral, em seguida o ensino superior no Brasil relacionando com a história da avaliação do ensino e aprendizagem, posteriormente da IES pesquisada vinculada as indicações avaliativas da instituição na tentativa de localizar as indicações da formação, saberes e práticas que apontem para a constituição do conhecimento avaliativo na instituição partindo dos regimentos, relatórios, das resoluções, da explanação dos sujeitos, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e dos programas de disciplinas concedidos pelos professores entrevistados.

---

<sup>32</sup> Utilizaremos a palavra no plural por se tratarem de sete cursos distintos, organizamos essa concepção pelo fato dos sete projetos pedagógicos (PP) serem diferentes.

## 5.1 UMA INSTITUIÇÃO MEDIEVAL – A UNIVERSIDADE

Antes de adentrarmos nas veredas da investigação percorridas entre os livros, artigos, teses e dissertações para descobrirmos os aspectos do ensino superior no Brasil acreditamos que seja relevante referenciar as origens da avaliação que antecede as instituições de ensino superior surgidas na Idade Média na Europa, especificamente nos séculos XI, XII e XIII. Compreender a história da avaliação vinculada à organização histórica das universidades se fez importante para apreendermos a respeito do desenvolvimento das perspectivas avaliativas nas instituições de ensino superior possibilitando a compreensão da constituição dos conhecimentos na área de avaliação dos docentes que atuavam nas licenciaturas em Pedagogia ofertadas pela UECE.

A concepção formal de avaliação expressa pela aplicação dos exames<sup>33</sup> datam do ano 2.000 a.C. Alguns autores afirmaram, dentre esses Depresbiteris e Tavares (2009) que esses exames foram iniciativa de um imperador chinês chamado Shun, objetivando selecionar os melhores soldados e servidores públicos a partir do desempenho. Posterior a aplicação dos exames, eram tomadas as seguintes medidas: nomeações com prazo definido, exclusão do cargo no qual o funcionário do governo tivesse parentes, vigilância mediante traidores, dentre outras. Essas medidas agregaram-se, a exigência de exames, sendo um instrumento de controle financeiro do sistema público. Nos estudos organizados por Worthen, Sanders, Fitzpatrick (2004) localizamos que no campo educacional, os primórdios avaliativos se remontam a Sócrates na Grécia que usava os testes verbais como parte do aprendizado de seus discípulos.

No decorrer da pesquisa bibliográfica localizamos que passaram séculos antes das avaliações formais começarem servir para as instituições religiosas, assim como para o fortalecimento dos aspectos das políticas educacionais destinadas ao ensino e aprendizagem, no percurso histórico das modificações da avaliação constatamos que seu papel inicialmente vinculado a medida e aos exames. Na contemporaneidade volta-se para o esclarecimento dos

---

<sup>33</sup> A palavra exame vem do latim *examen*, denominação do ponteiro da balança que, imparcialmente, aponta o resultado da pesagem (DEPRESBITERES e TAVARES, 2009, p. 30).

sujeitos, podendo auxiliar na tomada de decisões mediante os resultados revelados no processo, ou seja, tornou-se força propulsora vinculada as decisões sociais e educacionais.

Essa busca de compreender as modificações na Universidade vinculada aos aspectos avaliativos nessas instituições nos levou a procurar como essas instituições modificaram sua proposta de formação no decorrer do tempo, bem como a utilização da avaliação. O nascedouro das primeiras corporações de ofício comerciais ou artesanais que imbricaram-se com a organização das cidades e datam do século XI. As corporações de ofício foram designadas de *universitas*, palavra que tem o sentido de seres ou coisas que constituem um todo, sendo um modelo inicial de criação dos vínculos profissionais pautados na hierarquia sem características de escravidão e na publicação de estatutos criados para defender aqueles associados que exerciam o mesmo trabalho e viviam próximos. De acordo com as descrições de Verger,

A cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tomava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo. A cidade, como conseqüência, era também a corporação, frequentemente chamada de *universitas*, os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem. Tais associações criavam não dependências verticais como aquelas que, na sociedade feudal, ligavam o homem ao seu senhor, mas comunidades desiguais; o juramento que os ligava era livremente consentido e as obrigações que lhes criava, previamente discutidas e publicadas em estatutos suscetíveis de serem reformados; no interior da corporação uma hierarquia de graus podia existir (aprendiz, *valet*, mestre), mas não tinha nenhum caráter escravizante; de um grau a outro a promoção era considerada normal e fazia-se através de exames públicos (1990, p. 27)

Sendo assim, ficou evidenciado que a *universitas* constituída pelas associações de homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam próximos demarcaram a criação das corporações através da regulamentação do seu funcionamento, auxiliando no aumento do quantitativo das escolas e, posteriormente das Universidades.

Descobrimos que nos primórdios da Idade Média haviam escolas elementares e superiores, geralmente ligadas a uma instituição religiosa, dirigidas por um *Magister Scholarium* submetido à autoridade do bispo ou abade. Tendo por finalidade a formação do clero para as tarefas litúrgicas. Na Itália existiam escolas leigas particulares de discutível qualidade e de baixa reputação. As escolas superiores formavam-se em cidades importantes com Paris e Bolonha; ensinavam as sete Artes Liberais e Teologia, usando a metodologia da leitura, dos comentários e da interpretação. (SOUZA, 1996).

Em outro momento de nossa caminhada formativa localizamos que as corporações de ofício foram os embriões das universidades na Idade Média, criadas inicialmente nos séculos XII e XIII, referente ao século XIII, Le Goff na obra *os Intelectuais na Idade Média* enfatizou o ofício de ensinar ao afirmar que,

O século XIII é o século das universidades porque é o século das corporações. A dinâmica de todas as corporações é a mesma: Em cada cidade em que existe um ofício agrupando um número importante de membros, esses membros se organizam em defesa de seus interesses para instaurar um monopólio que os beneficiem. Entretanto a dinâmica da universidade põe no centro do debate a relação entre o conhecimento e a sustentação, a aliança ou a ruptura com os poderes. É lutando, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes leigos que as universidades adquirem sua autonomia (2003, p. 93 - 94).

Na perspectiva das corporações de ofício criadas para defender os interesses dos agrupamentos profissionais que surgem as Universidades emanando das corporações de mestres e alunos denominadas *universitas magistrorum et scholarium*, era um conjunto de mestres e estudantes congregados na mesma escola e ligados pelos mesmos interesses culturais que se dedicavam ao estudo e pesquisa das Artes Liberais<sup>34</sup>, Medicina, Direito e Teologia e que no século XII já atentavam para aquisição da autonomia da Universidade. As primeiras universidades formaram-se espontaneamente e eram instituições especializadas em uma área do conhecimento. Havia também as universidades generalistas, denominadas assim pelo fato de ensinarem Artes, Direito, Medicina e Teologia. Sem um espaço físico próprio, eram itinerantes e pouco onerosas. Detinham muitos poderes e privilégios nas comunidades onde se formavam.

Burke (2003) evidenciou que os letrados na Idade Média “incluíam um grupo de estudiosos leigos cultos, em geral médicos e advogados. Direito e medicina eram as duas profissões seculares cultas, com lugar assegurado dentro da Universidade medieval com status no mundo fora dela” (p. 27). Sendo assim, fica evidenciado que o Direito e a Medicina eram cadeiras garantidas dentro do espaço universitário e desse modo foram criadas as universidades medievais, dentre as quais as mais importantes nesse período foram a de Bolonha e a de Paris apesar de se constituírem de modo diferenciado.

Sendo o Direito uma profissão culta da Idade Média e com *status* reconhecido a universidade de Bolonha nasceu de uma corporação de estudantes, uma vez que sua origem

---

<sup>34</sup> As artes liberais eram divididas em duas etapas, o *trivium* e o *quadrivium*, compreendendo, no primeiro caso, a gramática, a retórica e a lógica e, no segundo, a geometria, a aritmética, a música e a astronomia. BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi (2007).

estava ligada ao renascimento dos estudos jurídicos no Ocidente, em escolas particulares e através de professores leigos, práticos e especialistas em leis.

Os clérigos que lecionam e estudavam nas universidades itinerantes se diferenciavam dos outros moradores das cidades, uma vez que, a maioria dos professores eram intitulados de homens de letras e os estudantes das universidades eram membros do clero, conforme evidenciado por Burke (2003),

[...] principalmente dominicanos, que contavam com o mais famoso dos professores medievais, Tomás de Aquino. Pesquisadores acadêmicos do porte de Alberto Magno e Roger Bacon eram frades. Os estudantes frequentemente iam de universidade em universidade, de modo que formavam um grupo internacional, conscientes – como mostram suas canções latinas – de sua diferença em relação aos habitantes normais da cidade em que lhes acontecia viver. Quanto aos professores, eram principalmente o que descrevemos, como filósofos e teólogos “escolásticos”, embora não usassem esse termo e se referissem a si mesmos como “homens de letras” (*viri litterati*), clérigos (*clerici*), mestre (*magistri*), ou filósofos (*philosophi*) (p. 28).

Diferente da Universidade de Bolonha que surge da corporação de estudantes e de professores leigos pertencente a iniciativa privada a Universidade de Paris emana de uma corporação de mestres e estudantes formada pelas escolas de Teologia e de Dialética tornando-se o maior centro de estudos da Idade Média tendo características eclesiásticas. Essas duas universidades mais a universidade de Oxford (1206) formaram-se a partir do desenvolvimento espontâneo das escolas existentes nas comunas. Outras universidades surgiram das secessões<sup>35</sup> dessas universidades (a secessão era uma arma usada pelos estudantes contra as autoridades das comunas). Assim se formaram as universidades de Cambridge (1318) da secessão da Universidade de Oxford; Pádua (1222) da secessão de doutores e estudantes de Bolonha; Angers (1337) e Orléans (1306) da secessão parisiense. Outras foram criadas por imperadores e reis e pelo Papa, que viram nas universidades, além de outras qualidades, uma utilidade prática e um alcance político.

<sup>35</sup>A. Secessão indica o desligamento de uma facção, política ou de outra natureza, do grupo ao qual pertence. B.1. O termo é usado nas áreas das ciências sociais em que se examina a consolidação formal de grupos legalmente constituídos. O termo é usado em ciência política, mas figura também em outros campos, como nos das sociedades eclesiásticas ou das organizações sindicais, em que o fenômeno igualmente ocorre. B. 2. A palavra corresponde ao latim *secessio*, que significa separação. Talvez a sua acepção política primitiva seja a encontrada nos relatos sobre a separação dos plebeus no Estado romano (*secesseio plebis*) em 494, 449 e 287 a.C. Posteriormente a ideia evoluiu no quadro das lutas internas da Igreja presbiteriana, cuja organização oscilava entre o congregacionismo (confederação) e o episcopado (estrutura unitária consolidada). Quando as Igrejas privadas entravam em conflito com as Igrejas nacionais oficiais, verificava-se a separação e a formação de organizações próprias independentes. Assim se deu na Escócia, nos casos dos intransigentes cameronianos de 1688, do Sínodo Associado de 1733 e da Igreja Livre de 1843. (SILVA, 1987, p. 1102).

Os programas de ensino nas universidades medievais estavam centrados em textos básicos cujas leituras constituíam o núcleo do ensino e do saber. Os métodos consistiam da aula (*lectio*) e do debate (*disputatio*). Com a aula o estudante dominava o que estudava; nos debates o mestre publicava as questões da aula e os estudantes praticavam a Dialética<sup>36</sup>. Os exames nas universidades medievais, datados do século XV ocorriam no momento em que o discente era exposto aos questionamentos necessitando demonstrar os conhecimentos adquiridos durante sua passagem pela universidade, para aquisição de títulos.

Diante da gênese das Universidades Européias e pelo fato de nosso estudo investigar uma instituição superior pública no Brasil, e no item seguinte trazermos à baila a história da Universidade no Brasil acreditamos na pertinência de buscarmos as informações sobre a criação da Universidade na metrópole brasileira. A primeira Universidade portuguesa foi a Universidade de Coimbra fundada a partir de uma carta de 12 de novembro de 1288, dirigida ao Papa Nicolau IV, solicitando-lhe a criação de um Estudo Geral no Reino de Portugal. Assim como, as outras universidades européias medievais a de Coimbra surgiu de um núcleo de estudos fundado ou confirmado por autoridade real ou papal. Esse esboço da origem da instituição em Portugal mostra a importância da universidade com o intuito de promover a formação aos quadros necessários à administração civil e às exigências da Igreja.

A universidade européia conservou essencialmente a estrutura medieval até o século XVII. A partir daí, a influência da Revolução Científica foi sendo inserida nas instituições até o século XIX, ocorreria o que se pode denominar uma verdadeira Revolução Universitária, a partir da qual a universidade passou a ser o local por excelência de realização de pesquisa. Em relação à avaliação no século XVII não encontramos registros dos aspectos avaliativos nessas instituições, mas podemos destacar as ideias de Comenius em defesa dos exames<sup>37</sup> como

---

<sup>36</sup> A. Na Antiguidade, para os filósofos gregos, o conceito de dialética significativa a arte do diálogo (*dialektike tékhne* – arte dialética), a arte de discutir. A dialética era tomada como uma capacidade específica do humano – a atividade da mente enquanto razão -, era o *logos* feito discurso. “O que sabe interrogar e responder, não é o que chamamos um dialético?” perguntava Platão (PLATÃO. Crátilo. 390 c). No Ocidente, ao longo da história da filosofia, o conceito de dialética assumiu significados diversos, que só algumas vezes estiveram relacionados diretamente com o seu próprio sentido etimológico. Mesmo entre os pré-socráticos já podem ser encontradas diferentes acepções, como por exemplo: a) modelos formais de argumentação a respeito das proposições (cf. PARMÊNIDS. In: DIELS, H. Die fragmente der Vorsokratiker. Berlin, Weidmann, 1934. Cap. 28); b) sinônimo de sofisma, argumentação sofisticada (cf. PROTÁGORAS. In: Ibid., cap.80; cf. ARISTÓTELES. Retórica. II, 24, 1.402, 23). Segundo Aristóteles, o conceito de dialética toma o seu sentido mais próprio com Zenon, o eleata, i.e., enquanto sinônimo de diálogo (cf. DIÓGENES DE LAERTE. VIII, 57 e IX, 25). (SILVA, 1987, p. 343).

<sup>37</sup> Outras funções foram agregadas ao exame, como certificar e promover, que provocaram a dissociação dos exames do método e do ensino, dando origem à denominada pedagogia do exame”. Essa concepção de exames era

auxiliares da prática pedagógica, em que a ausência de aprendizagem do estudante sinalizava a necessidade de rever o método de ensino.

No século XVII algumas universidades européias já tivessem inserido a pesquisa como finalidade das instituições, mas Coimbra manteve-se conservadora, com poucas modificações, até a reforma empreendida pelo Marquês de Pombal em 1771, sendo introduzidas no currículo da instituição as ciências modernas, a Química, a Física e a História Natural (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Vale destacar que a centralização no ensino na Universidade de Coimbra pode ser atribuída aos jesuítas que passaram a administrar o Colégio das Artes, que foi centro de estudos preparatório para a Universidade. Além dessa instituição superior portuguesa em 1553, localizamos a fundação da Universidade de Évora, na qual os padres da Companhia de Jesus foram convidados a assumiram também a direção dessa outra instituição superior até sua expulsão dos domínios portugueses no ano de 1759.

Evidenciamos que a ausência do investimento em pesquisas na Universidade de Coimbra nos levou a crer que as características de centralização no ensino foram mantidas com o comando dos jesuítas que foi uma congregação importante para o desenvolvimento do ensino superior nos países católicos, como foi o caso de Portugal, e posteriormente no Brasil. Sendo assim, fomos a buscar de descobri os caminhos do ensino superior brasileiro, de modo específico a organização da Universidade e os aspectos da avaliação do ensino e aprendizagem.

## 5.2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – CAMINHOS SINUOSOS

Um caminho sinuoso tem curvas e situações imprevistas, motivo que nos levou a realizar essa alusão no início desse tópico reportado ao ensino superior no Brasil. Pelo intento em caracterizar uma instituição de ensino superior (IES) pública estadual acreditamos na interligação dos fatos, das propostas e na relevância de entendermos a dimensão geral concernente a constituição do nível de ensino superior, as características de uma Universidade, o

---

denominada de docimologia palavra que, etimologicamente deriva do grego *dokimé* indicativa de nota, podendo ser conceituada como a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular, da atribuição de notas (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p.29).

desenvolvimento das propostas avaliativas em algumas circunstâncias nos Estados Unidos e na Europa e posteriormente na instituição que pesquisamos.

A gênese do Ensino Superior no Brasil emanou das iniciativas clericais advindas dos cursos de Artes e Teologia ofertados nos Colégios dos Jesuítas no período colonial, em seguida ficando sobre a tutela do Estado, e ocupando as dimensões públicas e privadas. Uma vez que os primeiros cursos destinados às áreas de Medicina, Direito e Engenharia, datam do início do século XIX<sup>38</sup> e a primeira universidade o século XX.

A partir dos dados de criação das Universidades de Coimbra e Évora e da administração das referidas instituições pelos jesuítas fomos buscando os aspectos que sinalizavam as contribuições da congregação para o Ensino superior no Brasil e constatamos que outros Colégios das Artes foram gradualmente sendo fundados pelos padres em outras colônias portuguesas em diferentes pontos do mundo.

No que concerne à criação de instituições formativas em meados do século XVIII a Companhia de Jesus foi responsável pela oferta do ensino de primeiras letras, secundário e superior, no qual podemos conferir essas informações nos estudos de Cunha,

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia em 1550. Os padres jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva da formação de sacerdotes. Os alunos eram os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era ofertado o ensino de primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se das primeiras letras e o ensino secundário [...] (2000, p. 152).

Em outros colégios dirigidos pelos jesuítas foram ofertados o ensino superior de Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos ensinava Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. O curso de Teologia durava quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e Teologia. No século XVIII, o colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram oferecidos nas capitâneas do

---

<sup>38</sup> Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar de metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2000, p.152).

Maranhão, da Baía de todos os Santos, São Vicente, São Tomé, Pernambuco. Podemos conferir a criação desses cursos com as informações descritas no quadro 01

**Quadro 10 - Cursos criados nos colégios jesuítas no Brasil – COLÔNIA.**

CURSO	ANO DE CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO
Artes	1572	Bahia
Filosofia	1638	Rio de Janeiro
Cursos superiores	1687	Olinda
Teologia e Artes	1688	Maranhão
Artes	1695	Pará
Filosofia e Teologia	1708	São Paulo
Filosofia e Teologia	1753	Mariana

Fonte: Souza (1996).

A organização dos cursos no quadro 10 retratou a distribuição geográfica dos cursos superiores no período da colônia com prevalência na região nordeste acreditamos que as instituições ficaram concentradas nas capitâneas mais próximas a capital da Colônia Salvador. Com a criação dessas instituições educacionais particulares fundadas pelos jesuítas constatamos que o Ensino Superior era destinado a um público específico com as opções de estudar Artes e Teologia. Sendo no século XVIII o surgimento da terceira faculdade, Matemática presente em três regiões do Brasil, ou seja, no decorrer de quase dois séculos os jovens ficaram restritos a escolher um dos cursos iniciais ofertados em poucas capitâneas.

Desse modo, encontramos o achado que o primeiro Curso de Filosofia fundado no Brasil instalou-se em Salvador em 1572, ou seja, o Colégio da Bahia disseminou a formação superior e passou a conceder os graus de bacharel e mestre em artes. Como enfocou Serafim Leite (2000), que o curso de Artes do Colégio da Bahia “apresentava uma Faculdade de Filosofia, de direito pontifício e de feição e praxe universitária, e com a mesma praxe e solenidade dava o grau de Mestre em Artes aos externos: anel, livro, cavalo, pagem do barrete, e capelo azul de seda” (p. 193). Nas informações fornecidas pelo autor observamos a descrição da solenidade de encerramento dos cursos no Colégio da Bahia, especificamente da faculdade de Filosofia e Direito para a aquisição dos títulos de bacharel ou mestre em artes nos quais os estudantes participavam de um ritual. Os estudos superiores ofertados na instituição foram equiparados aos da Universidade de Évora em Portugal demonstrando a existência de um modelo formativo homogêneo nas instituições dirigidas pelos jesuítas.

Após as iniciativas de ensino superior com os cursos isolados realizada pelos Jesuítas, os lentes<sup>39</sup> assumiram a formação dos estudantes nesse nível de ensino em 1808, conduzindo as cátedras com o surgimento do Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e em abril do mesmo ano a cadeira de Anatomia foi criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. O termo Universidade foi utilizado no ano de 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e o surgimento do Estado Nacional, existiu a necessidade de modificar o ensino superior herdado dos jesuítas com características religiosas, ou melhor, de organizar esse nível de ensino. Sendo assim, tivemos as cátedras isoladas criadas por D. João VI a partir de 1817 destinadas a formação de profissionais, nas áreas da Medicina, Engenharia, Agricultura, Química e Desenho Técnico algumas concentradas no Rio de Janeiro e outras na Bahia. Os cursos de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; de Engenharia em 1810, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia) e em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). No mapeamento bibliográfico localizamos como principais características desses cursos isolados a presença de um professor, intitulado lente que com seus próprios recursos financeiros ensinava os estudantes em locais improvisados.

No período imperial encontramos a Lei de Criação dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais datada de 1827, ou seja, cinco anos após a Independência, em que o imperador D. Pedro I criou os Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo com duração de cinco anos ofertando nove cadeiras. Esses cursos constituíram, a Faculdade de Direito do largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco foi incorporada. E o mesmo ocorreu com a Faculdade de Direito do Recife que se incorporou à Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946. Para termos um resumo da organização do ensino superior no período imperial organizamos o quadro 02.

---

<sup>39</sup> Título concedido em 1808 aos primeiros professores das escolas superiores (MOROSINI, 2005).

**Quadro 11 - Instituições e cursos superiores do império.**

ANO LOCALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO	CURSO	
1808	Anatomia Cirurgia	Rio Rio e Bahia	
	Economia Política	Rio	
1810	Academia Real Militar	Rio	
1813	Academia de Medicina e Cirurgia	Rio	
1817	Química	Bahia	
1818	História	Ouro Preto	
	Música	Bahia	
1824	Academia de Belas Artes	Rio	
1827	Jurídico	São Paulo e	
Olinda			
1832	Faculdade de Medicina e Obstetrícia	Medicina, Cirurgia, Farmácia e Obstetrícia	Bahia
1841	Conservatório de Música	Música	Rio
1854	Faculdade de Direito	Direito	São Paulo e
Recife			
1858	Escola Central	Eng. Civil e Geográfica	Rio
1874	Escola Politécnica	Eng. Civil, Minas, Geográfica e Industrial Beldo em Ciências Físicas e Matemática	Rio Rio
		Minas e Eng. Civil	Ouro Preto
		Matemática Superior	Pernambuco

Fonte: Souza (1996).

A partir das informações descritas no quadro 11, evidenciamos que os cursos criados por D. João VI e as duas faculdades criadas por D. Pedro I resume o ensino superior no Brasil até o final do Império. As peculiaridades do ensino superior foram comuns nesses dois momentos distintos da história do Brasil, uma vez que, tratou-se de cursos ou faculdades isoladas públicas, portanto, foi pelo Estado que o ensino superior firmou-se com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante. Atendendo aos filhos da aristocracia colonial, que deixaram de estudar na Europa, principalmente em Coimbra devido ao bloqueio continental de Napoleão e a invasão das tropas francesas no reino português no ano de 1807. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático - Engenharia Militar e Medicina - e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou esse período do ensino superior no Brasil.

No tocante as dimensões avaliativas que existiram em diferentes formas destacamos em nossa caminhada os anos de 1800 e o contexto americano, no qual a avaliação educacional assumiu um formato diferente, sendo influenciada pelos relatórios empíricos anuais e abrangentes de Horace Mann sobre a educação de Massachusetts na década 1840 e pelo uso que o Comitê Educacional de Boston em 1845 e 1846 fez das provas impressas sobre vários assuntos (o primeiro exemplo de avaliação em larga escala do desempenho estudantil que serviu de base para comparações entre as escolas). Esses dois processos ocorridos nos Estados Unidos revelam as primeiras tentativas de estimar objetivamente o desempenho dos estudantes com o intuito de avaliar a qualidade do sistema escolar. Mas foi no final do século XIX entre os anos de 1887 e

1898 que encontramos os aspectos da avaliação destinados ao credenciamento das universidades e escolas de ensino médio dos Estados Unidos, aliadas as pesquisas de Joseph Rice tendo por intento verificar a influência do tempo dedicado aos exercícios de alfabetização em diferentes escolas levando os educadores a modificarem seus procedimentos de alfabetização e revelando a necessidade desses profissionais investigarem suas práticas empiricamente, embora esse movimento tenha se efetivado para a avaliação das instituições educacionais, foi na década de 1930 que influentes associações regionais de credenciamento institucional foram criadas (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

Constatamos nos primórdios do ensino superior no Brasil a inexistência de uma legislação destinada à criação das instituições formativas superiores e, conseqüentemente da avaliação. Acreditamos na pertinência de aclararmos que os aparatos legais norteiam as instituições para o desenvolvimento dos processos, e com a ausência de uma legislação específica para o ensino superior partimos do pressuposto que aspectos avaliativos ocorriam de acordo com as concepções dos docentes, uma vez que não existiam documentos norteadores. Inicialmente o Ensino Superior ficou sob responsabilidade do clero e após a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro no ano de 1808, esse nível de ensino tornou-se estatal, bem como com algumas instituições particulares foram criadas até a proclamação da República em 1889. O maior número de estudantes que ingressavam nesses cursos advinha do Colégio Pedro II que buscavam privilégios para a admissão, conforme explicitou Cunha

Os concluintes do Colégio Pedro II, então rebatizado de Ginásio Nacional, a outras escolas secundárias, de modo a dispensar seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior. No mesmo sentido, pretendia-se possibilitar a criação de instituições de ensino superior pelos governos estaduais e por particulares. Embora não houvesse dispositivo legal algum que restringisse a criação dessas instituições pelo governo federal (como havia, pouco no Império), o rompimento dessa situação só veio a acontecer com a proclamação de novos dispositivos legais (2000, p. 157).

Medidas legais destinadas a educação foram demonstradas na primeira Constituição da República datada de 1891 com a indicação da competência legislativa da União e dos Estados. A União ficou incumbida de legislar sobre o ensino superior. Os Estados deveriam legislar sobre ensino secundário e primário, embora os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário faltando autonomia na gestão dessas instituições, uma vez que eram fiscalizados pelo governo federal. Outro fato relevante encontrado na primeira Constituição brasileira foi a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

O dispositivo legal promulgado em 1891 induziu a expansão do ensino superior, fomentado pela facilitação das condições de acesso. Evidenciamos que no período que vai desde a reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores divididas nas áreas da Saúde, Direito, Engenharia, Economia e Agronomia. Com a facilidade do ingresso e multiplicação de escolas superiores, cresciam as resistências a esse processo desencadeando outra reforma no ensino superior no ano de 1911.

Vinculado a esse período temporal datado de 1891 a 1910 com o aumento do quantitativo das escolas superiores no Brasil salientamos que os aspectos avaliativos referentes a medida foram utilizados no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos tratando-se de uma concepção da avaliação baseada na Psicologia Comportamental iniciadas por Skinner e Wattson. Centrada no estabelecimento das diferenças individuais entre pessoas, utilizando como técnica predominante, e quase excludente, a aplicação de testes, tanto no âmbito individual quanto no coletivo (baterias de testes). Desse modo, a avaliação desvinculava-se dos programas que eram desenvolvidos nas escolas (ARREDONDO, DIAGO, 2009).

Sendo assim, a modificação no ingresso ao ensino superior foi aprovada a Lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República sob o Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911 ficando conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa que buscou incorporar dois movimentos: a desoficialização do ensino e a contenção do ingresso de candidatos considerados inabilitados para tal finalidade instituíram os exames de admissão. Os estabelecimentos de ensino secundário deixaram de gozar de privilégios para os estudantes, ou seja, a garantia da matrícula dos discentes nas escolas superiores vinculou-se aos exames de admissão. No artigo 64 do Decreto citado anteriormente ficou explicitado que, para requerer matrícula nos institutos de ensino superior, os candidatos deveriam possuir: “a) idade mínima de 16 anos; b) idoneidade moral.” No artigo 65 afirmava que “Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade” (BRASIL b, 1911, p. 6). Esse exame de admissão era subdividido em duas provas, uma escrita e outra oral, ou seja, os discentes para ingressar na Universidade eram submetidos a esses exames. Essa reforma decorreu de um processo de alterações na educação brasileira com duração de 20 anos, advindos da Constituição de 1891, cuja pauta recorrente era transferência do ensino superior para os governos estaduais e associações particulares, além da supressão dos privilégios dos diplomas acadêmicos adquiridos no secundário, principalmente dos egressos do Ginásio Nacional.

Podemos identificar que nas primeiras décadas republicanas as iniciativas estatais abrandaram-se e surgiram faculdades no âmbito particular. Tínhamos cursos superiores isolados, não articulados como universidades, que foram agrupados e posteriormente, federalizados. Os exemplos que seguem ilustram a origem de algumas universidades brasileiras.

Uma delas foi a Universidade do Paraná que, fundada em 1912, iniciou seus cursos em 1913 e em 1920, por indução do governo federal, foi desativada e passou a funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná. [...] Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul remonta à Escola de Farmácia e Química, criada em 1895 e à Escola de Engenharia, fundada em 1896. [...] A de Minas Gerais surgiu em 1927 por iniciativa privada contando com subsídio do governo estadual, vindo a ser federalizada em 1949 dando origem à atual Universidade Federal de Minas Gerais. [...] A Universidade da Bahia foi constituída em 1946 incorporando a Escola de Cirurgia, criada em 1808, Farmácia (1832), Odontologia (1864), Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896), acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada em 1941. Em 1950 ela foi federalizada transformando-se na atual Universidade Federal da Bahia. [...] A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída em 1920 pela reunião da Faculdade de Medicina e Cirurgia fundada por D. João VI em 1808, da Escola Politécnica, cuja origem remonta a 1792 e da Faculdade Nacional de Direito, criada em 1882 e restabelecida em 1891 às quais foram acrescidas posteriormente a Faculdade Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1937 ela passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 recebeu o nome atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2010, p. 6 – 7).

Diante desses dados de criação das Escolas, Faculdades e Acadêmicas asseveramos o caminho tortuoso para a criação das Universidades no Brasil até o início da segunda década do século XX. A primeira instituição intitulada Universidade<sup>40</sup> foi criada pela iniciativa privada, na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, conforme os estudos de Cunha,

Durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas. (2000, p. 161 – 162).

Conforme explicitado aclaramos que a primeira Universidade Brasileira funcionou pouco tempo pelo fato de suas atividades educativas vincularem-se a exploração da borracha que

---

<sup>40</sup> Do latim *universitas*, termo que dá a ideia de um centro, *unus*, voltado para uma pluralidade *versus*. Idéia de unidade em uma pluralidade. É Instituição de Ensino Superior que congrega de modo integrado mais de uma unidade de ensino aplicada à transmissão e ampliação da cultura, e à formação humano-técnico-científica da comunidade universitária (MOURA, s/d)

com a finalização das atividades econômicas desse recurso natural ocorridas na região norte do País as condições para a iniciativa privada manter a instituição foram dificultadas, uma vez que algumas famílias enfrentaram dificuldades para custear os estudos de seus filhos na instituição particular.

Além da instituição criada em Manaus encontramos a criação de uma instituição privada no ano de 1911, denominada Universidade de São Paulo, sendo parte de um investimento de um empresário que cobrava taxas aos discentes e oferecia os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Ao mesmo tempo foi criada pelo governo estadual a Faculdade de Medicina que atraiu os estudantes e provocou o esvaziamento da instituição privada e seu fechamento em 1917, outro fato que acelerou o fechamento da instituição paulista foi a promulgação do Decreto Federal nº 11.530, datada de 18 de março de 1915 nomeada Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (chamada Lei Maximiliano), exigiu que as instituições de ensino superior fossem equiparadas a estabelecimentos oficiais e tivessem cinco anos de funcionamento, em localidade com população superior a 100 mil habitantes. Essa necessidade de equiparação provocou o fechamento da Universidade de São Paulo, em 1917. Foi no Decreto nº 11.530/15, que encontramos aspectos para o funcionamento de uma universidade referenciando a reunião de cursos em um mesmo estabelecimento, conforme art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

No sul do Brasil no ano de 1912 foi fundada a terceira Universidade na cidade de Curitiba no Paraná. A instituição surgiu pela iniciativa de profissionais locais que receberam apoio do Governo estadual. A instituição oferecia cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Com as determinações para organização do ensino superior instituídos pelo Decreto Federal nº 11.530/15 a Universidade do Paraná, em 1918, reformar seus Estatutos, separando as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, e concedendo-lhes autonomia de ensino, mantendo-as, porém, no mesmo edifício, sob uma única Diretoria. Os diversos cursos existentes agruparam-se no interior dessas faculdades, e foram posteriormente reconhecidas pelo Governo Federal.

A primeira instituição de ensino superior no Brasil de modo duradouro com o status de Universidade – foi a Universidade do Rio de Janeiro instituída pelo Decreto nº 14.343, de 07 de

setembro de 1920. Sendo constituída pela reunião da Faculdade de Medicina originária da Academia de Medicina e Cirurgia fundada por D. João VI em 1808, da Escola Politécnica, cuja origem remonta a 1792 com a fundação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, e da Faculdade Nacional de Direito, criada em 1882 e restabelecida em 1891. Reuniu as três faculdades tentando assegurar autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial foi criada pelo Governo Federal, resultado da justaposição de três escolas tradicionais destinadas a formação profissional, sem integração e cada uma conservando suas características. Posteriormente foram acrescentadas a instituição a Faculdade Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1937 passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 recebeu a nomenclatura atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os achados de pesquisa encontrados nos documentos e nas fontes bibliográficas referentes ao Ensino Superior nas primeiras décadas do século XX, principalmente até início dos anos de 1920, demonstraram que Instituições de Ensino Superior no Brasil surgiram sem planejamento do poder público, tão pouco da iniciativa privada, pelo fato de algumas instituições terem deixado de funcionar em pouco tempo, bem como estavam localizadas em um pequeno número de Estados contemplado poucas áreas de formação e atendendo a uma quantidade ínfima de estudantes.

Os estabelecimentos de ensino superior advindos das escolas, academias e faculdades a partir das cátedras isoladas do Período Colonial, foram criados sem legislação específica deixando de descrever os princípios administrativos e didático-pedagógicos, o que dirá as indicações referentes à avaliação sem expressar a finalidade institucional e as dimensões de funcionamento, iniciadas pelo Estado, e posteriormente pelas instituições privadas, privilegiando os estudantes de determinadas instituições de ensino secundário. Os princípios de organização administrativos e didático-pedagógico foram instituídos de modo gradual determinando perfil de ingresso do candidato e o exame de admissão, passando a ter uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação definida, funcionários para cuidar da burocracia, meios de ensino e local próprios.

Em meados da década de 1920 que ocorreram as primeiras iniciativas de ordem legal para organização das Instituições de Ensino Superior com a Reforma João Luiz Alves, posteriormente conhecida por Lei Rocha Vaz, mediante a publicação do Decreto Nº 16.782 A datado de 13 de Janeiro de 1925 que estabeleceu a incumbência da União para a difusão do

ensino primário, organização do Departamento Nacional do Ensino, reforma do ensino secundário e o superior. Com a criação do Departamento Nacional de Ensino subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Vale salientar que o departamento ficou subordinado ao referido Ministério pela inexistência do Ministério da Educação criado na década de 1930. Com a gênese do Departamento também foi criado o Conselho Nacional de Ensino, composto por três seções, dentre essas o Conselho do Ensino Secundário e Superior tinha um caráter fiscalizador e punitivo, uma vez que sua competência consistiu na fiscalização, avaliação e suspensão do funcionamento de instituições que estivessem descumprido a ordem e disciplina do ensino secundário ou do superior.

No Decreto nº 16.782 A evidenciou similaridades com os achados do início dos anos de 1920 no Ensino Superior, revelando a prevalência da oferta de alguns cursos, por exemplo, os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia e Odontologia, ofertados em quatro Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia, ou seja, nesse quinquênio apesar da prevalência das instituições públicas. Outros Estados deixaram de ser contemplados com a oferta de Faculdades ou Escolas Superiores. Outro aspecto que merece destaque a partir dos estudos balizados pelo documento foi a determinação do número de vagas anuais para cada curso pelo Diretor da faculdade, ou seja, os estudantes aprovados nos exames de admissão eram matriculados por ordem de classificação, até as vagas estarem completas. A finalidade do aparo legal era gerar eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os discentes para os menos procurados, em que havia dificuldade para o preenchimento das vagas. Até esse momento observamos a ausência de autonomia administrativa e de ensino apesar de constarem indicações sobre os programas de ensino, especificações da organização curricular para os cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Direito. No documento destinado ao ensino superior constatamos que avaliação referenciou a aplicação dos exames escritos, práticos e orais, ou seja, atendendo a dimensão docimológica avaliativa destinada atribuição de notas. Vale salientar que os institutos superiores públicos e privados tinham liberdade jurídica devendo atender as determinações ministeriais destinadas ao patrimônio, cobranças de taxas e oferta de ensino.

No âmbito das instituições privadas destacamos a criação da Universidade de Minas Gerais (UMG) fundada em 1927, criada pela iniciativa privada, mas subsidiada pelo Estado, surgiu a partir da congregação de quatro escolas de nível superior em Belo Horizonte (Faculdade de Direito, Escola de Odontologia, Faculdade de Medicina, e a Escola de Engenharia).

As peculiaridades do Ensino Superior foram modificadas a partir do ano de 1928, no qual localizamos a promulgação do Decreto 5.616, com data de 28 de Novembro, esse documento regulou as condições para abertura das universidades criadas nos Estados destacando a autonomia administrativa, econômica e didática e a expedição de diplomas, bem como o seu reconhecimento pela União. Essa autonomia destinada às instituições que deveriam atender algumas especificidades, ou seja, o patrimônio da instituição deve ser acima de trinta mil contos; nomeação do Reitor pelo presidente do Estado e pelo menos três escolas que compunham a Universidade com quinze anos de efetivo funcionamento. Com requisitos que caracterizavam a autonomia das instituições minimizaram a abertura e, conseqüentemente o fechamento de Universidades que para o cumprimento das condições, atentaram inicialmente para o aspecto financeiro, seguido da indicação do Reitor e da concentração de escolas superiores acima de 15 anos de funcionamento, em seguida que foi vinculado o aspecto de organização didática, considerado após atender os três critérios explicitados no documento o conselho da Universidade determinava as matérias ou cadeiras constitutivas de cada curso, bem como a sua seriação, programas e processos de exames, mais uma vez encontramos o termo exames, dessa vez de um modo diferenciado pelo fato das indicações de formação ficarem a cargo da instituição. Sendo assim, constatamos que até o início dos anos de 1930 as iniciativas de criação e organização administrativa e didático-pedagógica das Universidades eram parcas, principalmente nos aspectos advindos do poder público, uma vez que algumas experiências de Universidades privadas foram fracassadas.

As diretrizes para a criação das instituições superiores tomam direcionamento específico após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930. Em que destacamos a promulgação do Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931 e suas peculiaridades, uma vez que nenhum dos outros documentos mencionados continham as especificidades destinadas ao Ensino Superior, enfatizando desde a finalidade do ensino, perpassando administração universitária até as alterações de certificação dos discentes aclarando que o ensino superior no Brasil, preferencialmente seria ofertado no sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, instituindo a organização técnica e administrativa das universidades, regendo os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, mediante o Estatuto das Universidades Brasileiras. Por esta reforma a organização do sistema universitário do país teve como ponto de partida a criação das universidades, pelo fato de na fase precedente, o ensino superior brasileiro se concretizou em cursos isolados. Nesta fase, criam-se as primeiras universidades a partir da

junção de cursos superiores. Porém, apesar da universidade se constituir numa instituição que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros.

Os critérios para constituição das Universidades a partir da promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras foram alterados as indicações para criação e manutenção das instituições, uma vez que se exigiu que a congregação da instituição universitária fosse composta de pelo menos três dos institutos superiores indicados: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras, diferente do documento promulgado em 1928 que especificou a quantidade de anos de fundação para cada escola ou faculdade que iria compor a instituição. Outro aspecto diferente do documento publicado no final dos anos 1920 foi a organização didática das instituições devendo pautar-se em métodos pedagógicos individual, coletivo e combinado com a seleção de um corpo docente com elevada cultura, capacidade didática e morais; mas, além disso, os mesmos institutos deverão possuir os elementos necessários que objetivassem o ensino, com os laboratórios. Encontramos a concessão para abertura de Universidades aos governos estaduais desde que fornecessem os recursos financeiros necessários para o funcionamento. Outro diferencial no aparato legal promulgado no ano de 1931 destinou-se a criação das instituições privadas em forma de fundações ou de associações denominadas de livres, apesar da utilização do termo “livres” destinado as instituições privadas a organização administrativa e didática de qualquer universidade era instituída em estatutos que deveriam ser aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, podendo ser modificados por proposta do Conselho Universitário ao mesmo ministro e devendo ser ouvido pelo Conselho Nacional de Educação. Constatamos que a similitude do Decreto nº 19.851/31 com Decreto 5.616/28 recai sobre a disposição dos recursos financeiros, sendo que o primeiro determinava a quantia de patrimônio e o outro enfatizava a disposição de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantissem o funcionamento normal dos cursos e a eficiência da atividade universitária.

No Decreto nº 19.851/31 definiu-se que as Universidades possuiriam personalidade jurídica, autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos, Apesar da autonomia administrativa didática e disciplinar atribuída as universidades a admissão dos estudantes nos institutos de ensino superior continuaria dependente de aprovação nos exames de admissão, com a exigência de exibição do certificado de conclusão do curso secundário, idade

mínima de 17 anos, exigindo provas de identidade, de sanidade e idoneidade moral aliadas ao pagamento das taxas. Além das exigências para o ingresso foram descritas no documento as indicações para habilitação e promoção nos cursos universitários, ou seja, avaliação que deveria ser realizada nas instituições. Essa avaliação era realizada por exames, subdivididas em provas parciais, provas finais e a média dos trabalhos práticos dos exercícios. As provas que eram realizadas mediante o pagamento de taxas e eram julgadas por comissões examinadoras constituídas obrigatoriamente, pelos professores catedráticos e docentes livres que houvessem realizado atividade nos respectivos cursos. Destacamos que os aspectos da avaliação, que outrora ficavam na incumbência do professor responsável pela cadeira no dispositivo legal investigado, passaram a ser responsabilidade de comissões docentes que eram gratificados por participarem dessas atividades de julgamento dos discentes. Diante do achado vale salientar o aumento das exigências para o ingresso e permanência discente no Ensino Superior no início dos anos de 1930 ao compararmos com Decreto nº 8.659/1911 que também especificou as normas de ingresso no Ensino Superior. Com Decreto nº 19.851/31 ocorreu o aumento da idade mínima que antes era 16 para 17 anos, bem como passou da prova de idoneidade moral para submissão de três provas diferentes.

Na análise do Estatuto das Universidades Brasileiras, outros aspectos mereceram registro. O primeiro refere-se à integração das escolas ou faculdades na estrutura universitária. Pelo Estatuto, se apresentam como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica desde o período colonial, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo das instituições de ensino superior. E mais, a idéia de cátedra contida nesse Estatuto foi reforçada nas Constituições de 1934 e 1946. Na Constituição de 1934 com a garantia de liberdade da cátedra reforçada e no documento promulgado em 1946 definindo que para o provimento das cátedras, no ensino superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas sendo assegurado aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, a vitaliciedade. A liberdade da cátedra foi substituída no ano de 1968, com a extinção na organização do ensino superior, mediante a publicação da Lei nº 5.540/68 que ficou conhecida como Reforma Universitária que será tratada nesse capítulo mais adiante.

As medidas educacionais decretadas pós-1930 ficaram conhecidas com a Reforma do Ensino Superior assinada por Francisco Campos, titular do Ministério da Educação e Saúde

Pública, representando o Estatuto das Universidades Brasileiras que teve como modelo a Universidade do Rio de Janeiro e além do Decreto 19.851/1931 foram promulgados dois outros que referenciaram o Ensino Superior 19.850/31, 19.851 e 19.852/31: o primeiro decreto criou o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém a legislação específica para a Universidade do Rio de Janeiro que serviu de modelo para as outras Instituições Superiores no Brasil.

Enquanto no Brasil no início das décadas de 1930 os decretos e leis eram publicados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública objetivando a organização e definição dos processos educacionais nos diferentes níveis de ensino. Nos Estados Unidos as ideias de Ralph Tyler são disseminadas e dar-se início a avaliação educacional, com o escopo para que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que produzissem para verificar o grau de congruência entre os conteúdos curriculares, os objetivos e as capacidades de desenvolvidas nas instituições de ensino. Nesse momento no contexto norte americano a educação passou a ser concedida como um processo sistemático de mudanças na conduta dos discentes por meio da instrução. Relacionada com o desenvolvimento do currículo, a avaliação foi considerada como o mecanismo que permitia comprovar o grau de consecução das diferentes experiências educacionais planejadas para que os estudantes concretizassem os objetivos propostos.

No Brasil após 14 anos de criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo (USP) mediante promulgação do Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, mantida pelo governo do estado de São Paulo incorporando-lhe as seguintes escolas superiores: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. Diferente da Universidade do Rio de Janeiro que era mantida com recursos federais a instituição de ensino superior paulista era estadual e a criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras consistiu na realização de projeto de Fernando de Azevedo, educador e membro da comissão de criação da USP. Vale destacar que a Faculdade de Educação foi idealizada para ser o centro de formação de professores para o ensino secundário. A USP reuniu os cursos superiores existentes no estado, tendo como enlace a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que seria a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano e compensaria o isolamento das faculdades preexistentes, que existiam independentes tanto física

quanto academicamente. A referida faculdade viria integrar uma base comum aos ensinamentos de diversas áreas do saber.

Uma peculiaridade dos primeiros anos da USP, especialmente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se referiu ao corpo docente que, de acordo com os estudos de Cunha na instituição, foram incluídos

[...] professores estrangeiros de alta qualificação [...] que propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de industrialização do campo científico e tecnológico brasileiro. Matemáticos, físicos, químicos e biólogos etc., formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, para o que eram enviados à Europa e aos Estados Unidos, onde estagiaram junto aos grandes nomes da ciência da época (2000, p. 173 – 174).

Devido ao trabalho dos docentes estrangeiros a Universidade de São Paulo insere a pesquisa como campo de atuação para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil enviando discentes para estagiarem na Europa e nos Estados Unidos, ou seja, se pretendia o fortalecimento da pesquisa e do magistério no ensino superior.

A Universidade do Rio Grande do Sul criada em 1934 surgiu a partir da congregação das Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. A criação da Universidade atendeu a indicação legal do Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931 que determinou que a instituição universitária fosse composta de pelo menos três dos institutos superiores.

Na investigação documental encontramos a criação de outra universidade em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF) idealizada por Anísio Teixeira que era Diretor do Departamento de Educação<sup>41</sup> da Capital da República, diferente das Universidades do Brasil mantida pela União e da USP criada pelo Governo estadual paulista, essa instituição foi criada pelo Decreto municipal nº 5.513, datado de 4 de abril de 1935, tinha por finalidade promover e estimular a cultura para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira. A UDF foi constituída por cinco escolas superiores: a Escola de Ciências, o Instituto de Educação, a Escola de Economia e Direito, a Escola de Filosofia e Letras e o Instituto de Artes. A duração da UDF foi efêmera,

---

<sup>41</sup> Em 1935 foi transformada em Secretaria Geral de Educação e Cultura (Santos, 2000) - HELOISA OCCHIUZE DOS SANTOS

sendo extinta pelo Decreto n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939, ocasião em que seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil foi a terceira instituição organizada nos anos de 1930 pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937 por iniciativa do ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.

Sendo assim, na busca pelos documentos que referenciam a história das Universidades Brasileiras a partir da criação dessas instituições na década de 1930 localizamos a criação de quatro Universidades sendo duas federais, uma estadual e uma municipal com curta duração. Pelo fato de nosso estudo evidenciar a formação docente conforme elucidado nos capítulos anteriores da pesquisa aclaramos que foi nesse período a institucionalização dos primeiros cursos de formação docente ofertados pelas Faculdades de Educação ou Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como o despertar do interesse pela pesquisa no magistério superior. Mesmo com a criação das Universidades as indicações referentes a avaliação do ensino e aprendizagem voltaram-se para os exames pautadas na quantificação dos conhecimentos, sendo diferente das propostas de avaliação desenvolvidas nos Estados Unidos a partir dos estudos de Ralph Tyler que propunham a organização e implementação de currículos atendendo aos aspectos do planejamento para que os discentes alcançassem os objetivos.

No início da década de 1940 as instituições de ensino superior clericais voltam à cena e mais uma vez ficam concentradas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. No ano de 1941 ocorreu a criação das Faculdades Católicas que deram origem a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro no ano de 1946, mesmo ano de fundação da PUC de São Paulo. O Papa Pio XII concedeu as Universidades Católicas o termo pontifícia, significando que as instituições estavam agregadas aos valores religiosos da igreja católica. A direção administrativa e pedagógica da Universidade ficou a cargo da Companhia de Jesus. A Universidade situada no Rio de Janeiro foi composta pelo curso de bacharelado da Faculdade de Direito e de sete cursos da Faculdade de Filosofia – Filosofia, Letras Clássica, Letras Neo-latinas, Letras Neo-Germânicas, Geografia e História, Ciências Sociais e Pedagogia. Em Dezembro de 1942 as Faculdades Católicas foram equiparadas as oficiais sendo permitida a expedição de diplomas a partir do Decreto nº 10.895/1942. Em março de 1946, com a agregação da Escola de Serviço Social, a Faculdade Católica foi categorizada como Universidade. No ano de 1946 foi criada a PUC-SP fundada a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito.

Além da fundação das Universidades católicas no início dos anos de 1940, no período Pós-Vargas em 1946 foi promulgada uma Constituição que intentava a redemocratização do País. No tocante a Universidade, no Governo Provisório instalado após o fim do Estado Novo, o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, juntamente com o Presidente José Linhares sancionaram o Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945, que concedeu autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Em cumprimento a esse dispositivo legal, o reitor passou a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º). O documento enfocava a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, mas no que tange a escolha do Reitor encontramos antagonismo em relação à autonomia com a inexistência de participação da comunidade universitária, uma vez que essa nomeação pra o cargo se detinha a um grupo de professores catedráticos com a eleição por votação do Conselho Universitário além disso dependia da nomeação do Presidente. No âmbito da autonomia didática esses deixaram de serem descritos, bem como os aspectos da avaliação.

Alguns achados chamaram nossa atenção para a década de 1950 relacionado ao desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, gerando a tomada de consciência das pessoas envolvidas na educação, principalmente da situação precária em que se encontravam as universidades brasileiras. Como necessidade de mudança nas Universidades destacamos a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para se incorporarem em uma análise crítica e sistemática das universidades no país. (FÁVERO, 2006).

As situações precárias nas Universidades eram caracterizadas por problemas de infraestrutura, falta de professores e principalmente pelo pouco número de vagas para os estudantes. Alguns fatores sinalizavam a expansão do número de vagas no Ensino Superior, pelo fato de estarem interligados ao aumento quantitativo de oferta de vagas nas escolas secundárias e a equivalência dos cursos médios ao ensino secundário, bem como o acesso ao ensino superior desde que fossem submetidos ao exame vestibular de acordo com a Lei nº 1.076 de 1950 nesse

âmbito algumas medidas foram tomadas pelo governo federal, a primeira deliberação foi a criação de faculdades, principalmente federais em Estados que não tinham essas instituições, principalmente no Nordeste e Norte, por exemplo, no Ceará, na Paraíba e no Pará. Outra providência foi à gratuidade nos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação determinasse a cobrança de taxas nos cursos públicos conforme foi referenciado de acordo com o Decreto Lei nº 19.851/31 no que se refere ao pagamento das taxas como citamos o exemplo dos exames. E a ampliação da rede federal com a “federalização” de instituições estaduais e privadas.

Na década de 1950 nas Universidades brasileiras a avaliação era pautada na realização dos exames, presentes desde o ingresso e inseridos na formação dos estudantes até que fossem diplomados. Sendo que nos Estados Unidos no contexto educacional nesse mesmo período foram organizadas ações consideráveis para melhorar a abordagem tyleriana ensinando os educadores a apresentar objetivos em termos explícitos, mensuráveis, e oferecendo taxonomias de possíveis objetivos educacionais no domínio cognitivo e no domínio afetivo que os discentes precisavam desenvolver.

A modificação no formato institucional de Universidade ocorreu no início dos anos de 1960, com a promulgação da Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, aparato legal que criou e definiu as diretrizes para o funcionamento da Universidade de Brasília (UNB) a partir do regime fundacional. A recém criada instituição de ensino superior destinava-se a pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e divulgação científica, técnica e cultural. A UNB iniciou suas atividades em abril de 1962 como fundação de direito público, na qual os dirigentes ansiavam que a instituição se libertasse das amarras do poder estatal sem perder a característica de entidade pública. Esse ineditismo de organização de Universidade como fundação ocorreu no serviço público na década de 1960, se compararmos ao ensino privado de modo tardio, uma vez que na iniciativa privada a criação de fundações ou associações de instituições de ensino superior foi concedida desde a década de 1930. Esse processo de modernização institucional da UNB foi apoiado por duas agências governamentais de existência duradoura e fomento a pesquisa, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). No documento definia que a Universidade tinha autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, outro artigo se referiu ao regime didático, enfocando o currículo dos cursos, sem mencionar indicativos referentes a avaliação.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, apresentou modificações para as Universidades. O ensino superior objetivando a pesquisa, ou seja, interligando-se a proposta de criação da UNB pautada na pesquisa apesar que proposta de criação da instituição ocorreu antes da promulgação da LDB. As pesquisas realizadas pelas Universidades deveriam contribuir para o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. No qual ainda constatamos a existência de estabelecimentos isolados, pelo fato desses estabelecimentos serem citados na legislação. As universidades eram constituídas pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, ou seja, descobrimos que a exigência de alteração no quantitativo dos cursos que compunham a Universidade diferente das indicações legais do início da década de 1930, alterações provocadas pelo aumento na quantidade de universidades, principalmente as públicas mantidas pela União, ou seja, federalizadas. No mesmo documento encontramos a concessão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar à universidade. Foram apresentadas indicações para o ensino superior se referindo ao currículo mínimo, a duração dos cursos, a presença nas instituições dos docentes e estudantes, aos programas e planos de ensino, mencionando que a frequência nas aulas era necessário para que os discentes participassem dos exames.

Conforme explicitado à expressão exames parecer na legislação educacional brasileira até a década de 1960. Na Inglaterra e em outros países os aspectos da avaliação nesse período basearam-se em testes e questionários com o intuito de obter dados psicométricos e sociométricos, com estudo comparativo de grupos, atentando para a coexistência dos aspectos quali e quantitativos, apesar dos resultados deixarem de ser utilizados na comunidade educacional, bem como da restrição na divulgação das dimensões quantitativas as fundações que realizavam essas avaliações divulgavam a dominância da pesquisa e os aspectos qualitativos. (VIANNA, 2014).

Nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970 se desenvolveu a concepção da avaliação foi considerada na sua totalidade no âmbito educacional. Essa característica avaliativa foi consequência de um movimento de “responsabilidade escolar” surgido principalmente devido ao progressivo descontentamento que surgiu no país em relação à escola pública, mesmo com a quantidade significativa de recursos econômicos destinados a escola. Essa concepção tem da avaliação neste tempo faz com que não somente o rendimento dos estudantes seja afetado, mas todos aqueles fatores que convergem em um programa educacional, isto é, professor, recursos,

conteúdos, organização, métodos, programas etc. [...] (ARREDONDO E DIAGO, 2009). Outro fato no contexto educacional americano e destinado a avaliação que mereceu destaque foi a promulgação da Lei do Ensino Fundamental e Médio (LEFM) datada de 1965, esse marcou legal aponta para o surgimento da avaliação de programas com um início marcado por dificuldades em que os educadores tinham que avaliar seu trabalho e poucos tinham condições de executar essa tarefa pela ausência de formação. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Na década de 1960 ocorreram modificações políticas no Brasil em diversos âmbitos incluindo a educação. O golpe militar em 1964, por um lado, e por outro, provocou no movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) aguçando a reforma universitária. O movimento foi organizado, inicialmente em seminários e, posteriormente ganhou as ruas impulsionados pela bandeira “mais verbas e mais vagas” resultando em ocupações, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das instituições durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto foi efetuado o ajuste do sistema de ensino superior mediante a situação desencadeada pelo golpe militar (SAVIANI, 2010).

O movimento dos estudantes nas ruas desencadeou iniciativas de organização e controle do ensino superior federal reverberando as características de centralidade e regulação das informações do governo militar a partir da publicação do Decreto Lei nº 53/66 determinando os princípios e as normas de organização para as universidades federais, dos quais os princípios eram os seguintes: Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos; vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; determinava a concentração do ensino e da pesquisa básicos de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade; definiu a obrigatoriedade de criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas de educação, sendo responsabilidade da Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação. No aspecto legal as atividades de ensino e pesquisa ficaram definidas para cada campo de estudo dos cursos ofertados nas instituições federais de ensino superior. As características autoritárias a partir da promulgação documental ficaram explícitas com a determinação de prazo para que as Universidades apresentassem o plano de reestruturação dos Estatutos que deveria ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação de acordo com as normas instituídas pelo governo.

Em meados de 1960 outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID (*Agency for International Development*)<sup>42</sup>; o Plano Atcon (1966)<sup>43</sup> e o Relatório Meira Mattos<sup>44</sup> (1968). A intervenção da USAID na América Latina se processou de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006).

No cenário de centralidade e controle adotado pelo Governo Militar a Reforma Universitária consolidada no ano de 1968 com a publicação da Lei nº 5.540 de 28 de novembro, fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e outras providências. A origem do documento remonta uma década, onde vários atores exerceram protagonismo: professores, estudantes, técnicos ligados ao Ministério da Educação e especialistas estrangeiros. Uma vez que, as medidas propostas no período da Ditadura Militar adotaram iniciativas no sentido de promover o ajuste da política e da organização educacional às determinações econômicas, tendo variáveis de natureza diversa, por exemplo, a modernização do ensino superior, atendendo as demandas das camadas médias mediante expansão da oferta de vagas e a criação de instrumentos de controle e disciplina destinados a comunidade discente, possíveis opositores ao regime (VIEIRA, 2008).

---

<sup>42</sup> Acordo referente à educação superior no Brasil que ocorreu especificamente em 10 de junho de 1966, intitulado: Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Foi revisto dez meses depois e substituído por outro título: Acordo MEC-USAID de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior. Em síntese, a justificativa do governo brasileiro estava pautada na ideia de que para alcançarmos à modernização e o desenvolvimento deveríamos inclusive seguir os modelos educacionais dos EUA (PINA, 2008).

<sup>43</sup> Em 1965 o professor norte-americano Rudolph Atcon realizou um estudo sistematizado da situação das universidades brasileiras a pedido do então diretor do ensino superior do ministério da educação e cultura, Raymundo Monis de Aragão, que teve o seguinte nome: “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”. Atcon defendia o planejamento do sistema educacional voltado às necessidades do mercado, teriam que seguir os seguintes objetivos: primeiramente educação e treinamento profissional, pesquisa científica e cursos de especialização, extensão universitária e educação superior geral (PINA, 2008).

<sup>44</sup> O Coronel Meira Mattos, pertenceu ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Presidiu a Comissão que, juntamente com Hélio Souza Gomes da UFRS, Jorge Boaventura de Souza da Divisão de Educação Extra-Escolar e Affonso Agapito de Vasconcelos, da Secretaria Nacional. A comissão ficou responsável por analisar o aprendizado universitário e o contexto jurídico. A Comissão considerava a necessidade de ampliar o sistema de ensino superior existente, mas, ponderando sobre a “escassez” de recursos, recomendava racionalidade nos investimentos para que pudessem gerar o máximo de rendimento para o ensino superior (BOSCHETTI, 2007).

As indicações no aparato legal nos conduziram a reconhecer que as iniciativas de modificação legal destinadas ao ensino superior e as características da Universidade iniciam-se uma década antes do governo militar tendo como protagonistas sujeitos com interesses na modificação do nível de ensino, mas com o governo militar e promulgação do documento ficou evidente o interesse governamental em minimizar ou extinguir os estabelecimentos isolados centralizando as instituições públicas de ensino superior que organizaram seus *campi* em áreas afastadas dos centros urbanos. Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, destacamos: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Na lei da Reforma Universitária dois aspectos concernentes à avaliação mesmo que indiretamente foram localizados, um destinava-se ao vestibular e outro a provas para monitoria. O concurso vestibular, ou seja, apresentava as características de seleção pelo fato de referenciar o termo concurso indicando as exigências de conhecimentos comuns sem ultrapassar esse nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos no segundo grau<sup>45</sup> e sua aptidão intelectual para estudos superiores. Constavam indicações que dentro do prazo de três anos a contar da vigência do aparato legal o referido concurso seria idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular mediante as determinações nos estatutos e regimentos. Outro aspecto vinculado à avaliação, mas sem citar o termo foram às provas que deveriam ser realizadas para verificar a capacidade de desempenho nas atividades técnico-didáticas dos discentes que tinham interesse na monitoria.

A Lei da Reforma Universitária determinou que a universidade promoveria a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O termo indissociabilidade representou a inseparabilidade entre o ensino e a pesquisa evidenciado no art. 2º da Lei nº 5.540/68 foi inédito no que concerne a legislação do ensino superior, pois os estudos realizados em outros documentos revelaram ora o ensino e em outros o foco na pesquisa. Vale destacar que a estrutura da universidade organizada em departamentos representava o fim da cátedra. Esses departamentos de acordo com o Art. 12 § 3º eram a “menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos da organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal

---

<sup>45</sup> Atualmente Ensino Médio

organizado em disciplinas afins” (BRASIL, Lei nº 5.540/68). Com a departamentalização fragmentava a resistência estudantil ao regime militar.

No tocante a extinção da cátedra com a promulgação da Lei nº 5.540/68 a ênfase ofertada ao sistema departamental base da organização universitária. Os estudos de Fávero (2006) ressaltaram que a implantação dos departamentos até certo ponto teve caráter nominal e cátedra desapareceu das institucionais nos aspectos documentais sendo exercida de modo velado e com menor autonomia,

Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/ 96, o departamento não constitui mais exigência legal (2006, p. 18)

A organização dos departamentos limitou a eficiência e a produtividade do conhecimento coletivo na Universidade, deixando de lado os aspectos pedagógico-administrativos, ou seja, os interesses para o desenvolvimento científico e tecnológico destinado os cursos de nível superior atenderam os aspectos burocráticos e de centralidade do Governo Militar.

Outro aspecto relevante na Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68, que vale destacar em nossa pesquisa e por investigarmos o conhecimento avaliativo tendo como lócus uma instituição de ensino superior pública foi a determinação da carreira docente única atentando para o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, na qual os professores foram incentivados a cursarem cursos de pós-graduação<sup>46</sup> e o regime de dedicação exclusiva nas instituições públicas, ou seja, indicando e necessidade de formação do professor universitário.

Aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes das demanda solicitadas pelos estudantes, professores não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 64, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República por meio do Decreto-Lei 464/69, ajustou-se melhor a implantação da Reforma Universitária aos desígnios do regime.

---

<sup>46</sup> A pós-graduação esteve associada, nas suas origens, ao propósito de formação de pesquisadores que, desde o início, eram docentes dos cursos superiores. Na situação existente no país no fim da década de 1960, isso implicava a extinção do regime de cátedras, inclusive o fim do poder dos catedráticos de escolherem seus auxiliares e assistentes. (CUNHA, 2000, p. 184).

Tendo destaque a falta de autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior. A ênfase dada ao funcionamento das instituições com a junção dos cursos e a criação dos departamentos, o sistema de créditos e a matrícula dos estudantes por disciplina.

A lei da Reforma Universitária nº 5.540/68 e o Decreto-Lei nº 464/69 demarcaram as alterações legais organizadas em quase uma década para o ensino superior imprimindo as características de autoritarismo do governo militar. Esse centralismo esteve presente no Ensino Superior, especificamente nas Universidades, e se interligaram com a legislação destinada a educação básica, denominada de 1º e 2º grau com a promulgação da Lei nº 5.692/71 com a profissionalização no 2º grau de caráter compulsório.

Mediante ao contexto pós-Reforma Universitária e compulsoriedade da formação profissional no 2º grau decidimos buscar dados quantitativos acerca das instituições de ensino superior na década de 1970, nessa procura na *internet* conseguimos localizar dois artigos no *site* do Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas da Universidade de São Paulo em uma pasta nomeada documentos com trabalhos de 1989-2005. O primeiro artigo datado de 2002 de autoria de Eunice Ribeiro Durhan enfatizou a Universidade e o modelo de ensino e o outro de 2003 revelou as dimensões do ensino superior Brasil no âmbito público e privado, apresentando quadros com os quantitativos das universidades por natureza e dependência administrativa esse contribuiu para nossa pesquisa pelo fato de revelar o quantitativo das instituições no período de 1970 a 1982 e principalmente por explicitar a fonte em que a informação foi coletada ao final do quadro. As informações descritas pela autora foram coletadas na SEEC/INEP/MEC, ou seja, a Diretoria de Informações Estatísticas Educacionais Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Ministério da Educação, com o dado acessamos o site do INEP em busca das referências numéricas que constituíram o quadro e acessamos a aba das estatísticas da Educação Superior e constatamos que os dados disponíveis são a partir de 1995, portanto as informações reveladas no artigo não estavam disponíveis no site do Instituto. Em seguida procuramos no acervo digital da biblioteca da instituição e localizamos um livro com o título Retrato Brasil: educação, cultura, desporto com demarcação temporal de 1970-1990, mas a obra não estava disponível em formato digital. Realizamos o contato com o serviço de atendimento ao pesquisador através de *e-mail* e no dia seguinte obtivemos o retorno com a solicitação dos dados encaminhado para a Biblioteca com o pedido de digitalização do quadro com os quantitativos

das Universidades no período de 1970 a 1982. Os dados foram enviados no dia seguinte por *e-mail* e apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 12 - Instituições de ensino superior por natureza e dependência administrativa-BRASIL-1970/82.**

ANOS	INSTITUIÇÕES										
	TOTAL GERAL	UNIVERSIDADE						FEDERAÇÕES E ISOLADAS			
		TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
			FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
1970	582	50	28	6	1	15	532	19	52	41	420
1971	655	52	29	6	1	16	603	21	62	48	472
1972	725	53	29	7	1	16	672	24	70	58	520
1973	850	57	30	7	1	19	793	27	78	77	611
1974	835	57	30	7	1	20	778	18	73	77	610
1975	860	57	30	6	1	20	803	16	76	86	625
1976	937	61	30	8	2	21	876	25	69	85	697
1977	929	62	30	9	2	21	867	24	76	75	692
1978	914	72	30	18	2	22	842	33	66	85	658
1979	887	65	32	10	2	21	822	25	64	84	649
1980	882	65	34	9	2	20	817	22	44	89	662
1981	883	65	34	9	2	20	818	25	69	127	597
1982	879	67	35	10	2	20	812	24	70	124	594

Fonte MEC/INEP

O quantitativo das Universidades públicas na década de 1970 no Brasil demonstra inconsistência na convicção de que o Governo Militar estava promovendo a privatização do ensino superior. De fato, o que ocorreu no tocante a Universidade foi o crescimento do quantitativo de instituições públicas, principalmente as federais tinham o quantitativo superior a 50% em relação as universidades privadas, por exemplo, em 1971 foram 29 universidades federais e 16 particulares, no ano de 1980 esse quantitativo foi superior a 50% tínhamos 34 instituições federais e 20 particulares. Vale salientar o crescimento de criação das universidades estaduais, sobretudo constatamos o aumento dessas instituições no ano de 1978, ou seja, uma década após a promulgação da reforma universitária, os Estados começam a criação de suas

instituições de ensino superior e no ano seguinte observamos que ocorre um decréscimo, ou seja, de 18 passou para 10 instituições. Em relação às IES municipais observasse que no decorrer dos cinco primeiros anos na década de 1970 a existência de uma instituição e em 1976 ocorreu a criação da segunda instituição, ou seja, no âmbito municipal o quantitativo aumentou em 100% após cinco anos e se manteve inalterado até o início dos anos de 1980.

No que tocante as federações de escolas<sup>47</sup> e as instituições isoladas os dados explicitados no quadro 03 constatamos que ocorreu à expansão das particulares, principalmente a partir de 1973 com decréscimo no início dos anos de 1980. Diante do achado aclaramos que a perspectiva de privatização do ensino superior nesse período pode ser descartada, até mesmo pela inexistência de características, uma vez que a privatização ocorre quando o governo vende empresas estatais para a iniciativa privada (empresas nacionais, grupos de investimentos, multinacionais) desse modo a empresa torna-se privada. A privatização pode ocorrer quando uma empresa estatal deixa de gerar os lucros necessários para competir no mercado ou quando passa por dificuldades financeiras, ou seja, o termo “privatização” para as Universidades foi utilizado de forma errônea, o que ocorreu de fato foi a expansão do setor privado com abertura de instituições isoladas e a criação de outras universidades com predominância das instituições federais seguidas das estaduais até o início dos anos de 1980.

Os dados demonstraram que com o aumento quantitativo das Universidades públicas e privadas nos levaram a crer que ocorreu uma crescente no número de matrículas nas instituições, principalmente nas privadas pela flexibilidade no ingresso e na conclusão dos cursos, pois para atender aos estudantes que finalizavam o 2º grau na década de 1970 ansiosos por oportunidades de trabalho as Universidades públicas precisavam ofertar outros tipos de cursos e reformular as instituições, principalmente flexibilizar as formas de ingresso através exame vestibular, as exigências no decorrer dos cursos e remodelar os modelos de término dos cursos. Válido evidenciar que as instituições privadas também estavam submetidas às exigências legais descritas na Lei nº 5.540/1968, mas com algumas diferenciações das públicas, por exemplo, eram constituídas por associações ou fundações, enquanto as outras como autarquias de regime especial ou fundações de direito público, localizamos diferenciações entre a natureza das

---

<sup>47</sup> Federações de Escolas eram constituídas pela congregação de estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

instituições na escolha do Reitor e o Diretor realizada de acordo com as indicações dos estatutos e regimentos, nas públicas os cargos de gestão eram nomeados pelo Governo a partir das listas organizadas pelo Conselho Universitário.

Os estudos de Durhan (2003) aclararam que o setor privado, principalmente “as instituições isoladas foram capazes de absorver a demanda de jovens que concluíam o 2º grau porque se concentraram na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso como para o prosseguimento e finalização dos estudos” (p. 21). Sendo assim, compreendemos que após a promulgação da Lei de Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) que determinava a indissociabilidade da pesquisa no ensino superior nas primeiras décadas dos anos de 1970 constatamos a prevalência de instituições isoladas e de federações de escolas superiores mesmo com a excepcionalidade mencionada no aparato legal, ou seja, pesquisa não era o foco dessas instituições, pelo fato de ser atividade onerosa e pelas dificuldades de manutenção e desenvolvimento de investigações com o pagamento das mensalidades pelos estudantes. Apesar dos dados numéricos expressos no quadro 03 revelarem a criação de universidades particulares escolhemos o ano de 1976 pela maior quantidade de instituições dessa natureza de acordo com os dados fornecidos pelo INEP, a expansão do ensino superior de fato se deu, através da proliferação de escolas isoladas ou federações que no referido ano totalizavam 697 instituições. No início dos anos 1980 podemos observar uma diminuição na quantidade de instituições isoladas e federações.

O contexto avaliativo dos anos de 1970, especificamente na Espanha caracterizou-se pela proliferação de modelos, vinculados a dois grandes paradigmas sobre avaliação: os baseados na avaliação quantitativa, denominado de paradigma quantitativo e os baseados na avaliação qualitativa nomeado paradigma qualitativo. Embora o enfoque de ambos os paradigmas sobre avaliação seja diferente, os dois coexistem em muitos casos, visto que, assim como em épocas anteriores, não existe um único modo de conceber a avaliação nem de aplicá-la. Uma vez que avaliação emana da perspectiva docimológica caracterizada de realização dos exames, perpassando os aspectos da Psicologia, revelando as dimensões processuais que recaem na tomada de decisão (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

A Fundação Brasileira para o Ensino das Ciências na década de 1970 no Brasil iniciou um programa com a implementação de currículos diferenciados nas disciplinas de Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências aliada a uma avaliação do programa, mas esta

atividade foi deixada de lado em outras instituições, ou seja, perderam a oportunidade para o desenvolvimento de *know-how* e a formação das capacitações na área de avaliação (VIANNA, 2014) Apesar de ter sido uma experiência na área de avaliação curricular chamou nossa atenção pelo fato da ausência de valorização das instituições no tocante a capacitação avaliativa desperdiçando a oportunidade de aquisição de conhecimento nessa área por seus profissionais.

Outro aspecto relevante na história da educação brasileira no Brasil e que avaliação esteve inserida foram os anos de 1970 e 1980 a partir da expansão do quantitativo das instituições de ensino superior ocorrendo estudos acerca do acesso dos estudantes ao ensino superior com ênfase nos aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e análise dos dados socioeconômicos conforme foi evidenciado em algumas publicações de periódicos, no qual destacamos a revista Estudos em Avaliação Educacional enfatizando as dimensões ligadas a avaliação indo além dos aspectos de ingresso na Universidade. Outro aspecto destacado por Vianna (2014) foi o interesse, ainda que no aspecto teórico, pela avaliação de programas tentando disseminar o modelo CIPP (contexto, *input*, processo e produto) desenvolvido por Stufflebeam e Guba nos Estados Unidos, a partir da realização de alguns trabalhos, mas sem continuidade como ocorre em algumas circunstâncias na área educacional brasileira. Ou seja, mesmo que de maneira ínfima os dados localizados demonstram que os estudos na área de avaliação de programas no Brasil foram iniciados nos anos de 1970, apesar da área de avaliação de programas não ser o escopo de nossa investigação acreditamos nesse destaque por evidenciar o interesse pelo modelo de avaliação CIPP saindo da aplicação de exames mesmo sem localizarmos as indicações de que esse foi destinado ao âmbito da avaliação do ensino e aprendizagem.

A década de 80 foi um período de transição política caracterizada processo de redemocratização, fato que nos fez acreditar que tenha promovido a diminuição no quantitativo de federações de escolas e instituições isoladas. Nos quatro primeiros anos de 1980 ocorreu o declínio do regime militar, posteriormente transcorreu a eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985 e terminou com a promulgação da Constituição em 1988, seguida pela primeira eleição direta para a Presidência da República, no ano seguinte. Economicamente, foi uma década de crise econômica e inflação crescente, sendo assim, esse cenário extra Universidade nos conduziu a diligência de fontes que retratassem os aspectos quantitativos do Ensino Superior. Novamente concentramos nossas buscas na *internet* e localizamos um documento intitulado *Evolução do Ensino Superior – Graduação com o período de 1980 a 1998*

publicado pelo INEP no ano de 2000. Acreditávamos que poderíamos realizar a análise do quadro em dois momentos, o primeiro até o ano de 1985 pelo fato das Universidades públicas e privadas manterem o mesmo quantitativo e a partir do ano de 1986 pelo aumento do quantitativo das instituições públicas e privadas. Na sinopse estatística disponível na *internet* constavam os registros em gráficos da evolução do número de instituições de ensino de cursos; das matrículas, o número de estudantes ingressantes e concluintes, de professores e funcionários, das vagas oferecidas e inscrições nos vestibulares, por tipo de instituição, área do conhecimento, Estados e regiões.

As denominações institucionais para o Ensino Superior descritas no quadro 03 a partir da década de 1980 foram diferentes da década de 1970, com a inclusão das faculdades isoladas e os centros universitários. Encontramos por justificativa de criação dessas outras categorias no relatório do INEP a seguinte informação:

A expansão em curso reflete o crescimento do número de concluintes do ensino médio e a incorporação de novos públicos, até então sem acesso ao ensino superior. Essa nova demanda tem aumentado o número de inscrições aos vestibulares das universidades, muito particularmente das públicas (e gratuitas). As inscrições nos vestibulares das instituições públicas federais, estaduais e municipais (universitárias ou não) cresceram 86,8% no período de 1980 a 1998, contra apenas 27,9% nos vestibulares das instituições particulares. Em 1998, a relação candidatos/vaga no segmento público foi de 7,7 candidatos por vaga, enquanto no segmento particular foi de 2,2 por vaga (INEP, 2000, p. 09).

Devido o aumento de concluintes do 2º grau aliado às inscrições do exame de vestibular, o Ministério da Educação procurou adotar medidas que favorecem tanto a expansão quanto a diversificação do sistema de ensino superior. A criação de uma nova modalidade de instituição destinada ao 3º grau - o *Centro Universitário* nos âmbitos estadual, municipal, mas principalmente particulares e a regulamentação dos  *cursos sequenciais* são exemplos dessa procura pelo ensino superior. Isso demonstrou que o aumento na procura pelos estudantes dos cursos ofertados nas instituições públicas e gratuitas apesar do quantitativo dessas instituições se manterem com poucas alterações, acreditamos que essa busca fomentou-se pelos aspectos da recessão econômica vivenciada no Brasil nos primeiros anos do retorno a democracia dificultando o ingresso e a permanência nas Universidades particulares.

O primeiro quinquênio da década de 1985 no ensino superior foi uma época de estagnação no tocante ao quantitativo de instituições. É um tanto surpreendente que, após o período prolongado de crescimento acelerado com a criação de Universidades e instituições isoladas na década de 1970, o sistema abruptamente parou de crescer, principalmente as

instituições particulares. A pesquisa demonstrou que a ausência de crescimento atingiu em primeira instância o setor privado apesar do setor público ter sofrido algumas perdas no tocante aos investimentos e uma disputa acirrada dos estudantes pelas vagas nessas instituições.

Procurando entender essa estagnação das Universidades privadas no primeiro quinquênio de 1980 recorreremos aos estudos de Durkan (2003) asseverando que o decréscimo de matrículas nas instituições privadas neste período, foram fortalecidas a partir da análise de outro fenômeno que, a partir desta época, caracteriza o ensino superior brasileiro, especialmente o privado: trata-se da alta porcentagem de cursos noturnos. Os cursos noturnos criaram uma demanda na medida em que possibilitaram o acesso ao ensino superior do contingente de egressos do ensino médio integrados ao mercado de trabalho e para os quais o aumento do nível de escolaridade continha a promessa de ascensão profissional. O fato de o ensino privado noturno fazer poucas exigências em termos de rendimento escolar facilitou o ingresso dessa população. Esgotada a demanda reprimida, e dependendo do número de recém-egressos do ensino médio, que crescia lentamente, não havia mais candidatos em número suficiente para preencher todas as vagas existentes no sistema privado como demonstrado no quadro 03 até 1985.

Ao analisarmos as informações acerca dos quantitativos institucionais no quadro 03 notamos uma inflexão no setor privado em meados dos anos de 1985, observamos que até este ano, as 20 universidades privadas eram predominantemente confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos e tendiam a se assemelhar às universidades públicas. O movimento de expansão das universidades particulares, que ocorre a partir do referido ano, se deu graças à pressão do setor voltado para o ensino, com finalidades lucrativas, faltando interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação do corpo docente, ou seja, mais uma vez localizamos nas Universidades privadas dimensões contrárias os aspectos definidos na Lei nº 5540/68 que objetivava a pesquisa e a formação dos docentes universitários. No referido aparato legal localizamos evidências que o modelo universitário deveria ser o formato institucional básico para o qual convergiria a expansão do ensino superior, atribuindo aos estabelecimentos isolados um caráter excepcional e passageiro motivo pelo qual enfatizou a necessidade de incorporação desses estabelecimentos as Universidades ou em último caso federação de escolas.

No tocante aos aspectos avaliativos na década de 1980 no cenário brasileiro encontramos o destaque para programa de avaliação do rendimento dos estudantes de escolas de

1º grau<sup>48</sup> da Rede Pública iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, com as ações iniciadas em 1987 objetivou identificar pontos curriculares críticos; verificar os desempenhos em aspectos cognitivos básicos de discentes 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª<sup>49</sup> séries; subsidiar os professores para a recuperação dos escolares em aspectos básicos do currículo. A iniciativa da avaliação amostral expressou atenção destinada às dimensões da aprendizagem aliada aos aspectos curriculares subsidiando o trabalho dos docentes, ou seja, as informações obtidas auxiliavam no processo formativo realizado em algumas escolas<sup>50</sup>. Além disso, esse programa avaliativo tentou fornecer as Secretarias estaduais de educação um conjunto de informações sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, por outro lado os projetos de avaliação geraram condições para que as Secretarias tivessem participação nos assuntos referentes a avaliação do rendimento, bem como atentassem para outros projetos relacionados aos sistemas de ensino e materiais didáticos, ou seja, foi oportunizado o acesso a informação sobre o rendimento escolar dos estudantes os resultados da avaliação deixaram de ficar restritos ao espaço da sala de aula e escola sendo divulgados para os outros agentes do processo educativo (VIANNA, 2014).

Por destacarmos a divergência com a Lei da Reforma Universitária datada de 1968 e a expansão do quantitativo de Universidades públicas após o ano de 1986, o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, esse aumento das instituições públicas foram das estaduais que triplicaram, passando de 9 (nove) no início dos anos de 1980 para 30 instituições em 1998. Mais o maior impulso para o crescimento das instituições universitárias, foi no setor privado, destacando o período de 1986 a 1998, que passou de 20 para 76 universidades, representando um aumento de 280%. Nos 18 anos expressos no quadro 02 tivemos um aumento no percentual no quantitativo de instituições de 135%, ou seja, de 65 universidades passamos para 153 incluindo federais, estaduais, municipais e privadas.

O aumento de 135% no quantitativo das Universidades a partir da segunda metade dos anos de 1980 perdurando até 1998 nos levou a investigar a formação dos professores universitários bem como as exigências legais para as Universidades modificadas com a promulgação da LDB nº 9394/96 com duas determinações de que a formação para o magistério superior deveria ser realizada em nível de pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado e

---

<sup>48</sup> Atualmente Ensino Fundamental

<sup>49</sup> Atualmente denominados 2º, 3º, 4º, 6º e 8º ano

<sup>50</sup> Participaram uma amostra de 27.455 estudantes de 238 escolas e de 69 cidades de vários estados da federação (VIANNA, 2014).

que um terço do corpo docente, pelo menos, deveria ter o título de mestre ou doutor. Localizamos dados acerca dos docentes e formação em nível de Pós-Graduação a partir da década de 1990 com o aumento do percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor em nível nacional, como consequência das políticas destinadas basicamente para as instituições federais iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, nas quais estavam interligadas a CAPES e CNPq.

**Quadro 13 - Número de Funções Docentes em Exercício, por Natureza e Dependência Administrativa segundo o Grau de Formação - Brasil-1998.**

Região/Grau de Formação	Total Geral	Total				Universidades		Outras IES	
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Total	165.122	45.611	30.621	7.506	81.384	75.485	44.528	8.253	36.856
Sem Pós-Graduação	30.890	7.767	5.512	1.049	16.562	12.518	8.908	1.810	7.654
Especialização	57.677	8.303	8.158	4.332	36.884	16.992	17.830	3.801	19.054
Mestrado	45.482	16.371	7.003	1.699	20.409	23.254	12.441	1.819	7.968
Doutorado	31.073	13.170	9.948	426	7.529	22.721	5.349	823	2.180

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Os dados evidenciados no quadro 13 demonstraram que no ano de 1998 o número de docentes universitário eram 165.122 mil docentes (Quadro 04), dos quais, apenas 19% possuíam a titulação de doutor e 27% a de mestre, ou seja, 54% dos docentes não possuíam nenhuma titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que 35% são portadores do título de especialista e 19% são graduados. Outro fato que chamou nossa atenção nesse período foram as instituições particulares, que detinham 62% das matrículas da graduação, apresentarem um corpo docente com pouca titulação acadêmica. Os dados evidenciam que 76% dos doutores e 55% dos mestres estão concentrados nas instituições públicas, ou seja, nas Universidades privadas prevaleciam os docentes graduados e com especialização. Diante dos dados numéricos realizamos um comparativo com as indicações da LDB nº 9394/96 e constatamos que dois anos após a publicação da legislação as Universidades públicas e privadas atenderam as exigências referentes a formação de seus professores para o magistério superior tendo um número acima de um terço com mestrado e doutorado.

Nos aspectos concernentes a avaliação no início dos anos de 1990 o Ministério da Educação iniciou a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

tendo escopo na qualificação dos resultados obtidos pelo sistema educacional público, criação e consolidação das competências avaliativas do sistema educacional a partir de um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação. O SAEB intentava estudar os aspectos relacionados à gestão escolar, a competência docente, custo-aluno direto, indireto e rendimento escolar com base em uma metodologia de amostra. O sistema modificou a metodologia amostral no segundo semestre do ano de 1995. Essa implantação se define como marco das políticas de avaliação em larga escala, decidimos descrevê-lo em nosso estudo por referenciar o rendimento escolar na educação básica e nossa pesquisa focar na avaliação do ensino aprendizagem no ensino superior, ou seja, os sujeitos de nossa investigação formaram os professores que atuam no desenvolvimento desse exame, isso nos leva a defender a necessidade formativa dos docentes seja no ensino superior ou na educação básica em relação à avaliação, pelo fato das exigências externas e internas nas escolas em relação ao ensino e aprendizagem e a inserção de situações de avaliações no contexto escolar, ou seja, sondar as dimensões acerca do trabalho do professor concernentes ao ensino e como essa mediação tem gerado aprendizagens. A avaliação serve como aporte para/na reflexão docente devendo servir de comparativo em relação ao modelo e a situação de aprendizagem expressa pelos discentes, servindo para re/pensar estratégias que auxiliem na aprendizagem e sanem as dificuldades demonstradas nas situações no decorrer da formação.

No tocante às políticas destinadas a Educação superior iniciadas na década de 1990, especificamente no âmbito avaliativo escolhemos evidenciar os objetivos e ações do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sabemos que existiram outras iniciativas na década de 1980 como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES), mesmo sem essas ações destinarem-se diretamente a avaliação do ensino e aprendizagem decidimos utilizar essas informações acerca das iniciativas de avaliação para o ensino superior por retratarem as ações avaliativas no nível de ensino pesquisado, assim como decidimos delinear os aspectos avaliativos a partir da década de 1990 pelo fato da expansão do quantitativo de Universidades. No ano de 1993 a Secretaria de Educação Superior (SESu) através da Comissão Nacional de Avaliação divulgou o Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras com destaque para as exigências da universidade contemporânea e sua relação com avaliação,

O processo de avaliação deve, portanto, ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho

acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1993, p.4).

A indicação referente à avaliação institucional e a consonância da proposta formativa da IES revelada no documento deixou de referir-se diretamente ao ensino e aprendizagem, mas como podemos constatar se deteve ao aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, ou seja, deixando obscuro se esse o desempenho estava ligado a formação ofertada nas instituições.

Nessa remada destacamos as indicações do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Com as ações iniciadas em 1994 nas quais as Universidades participavam de modo voluntário. Objetivando rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio - político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. Em nosso entendimento asseveramos que o programa de Avaliação Institucional estruturou uma proposta avaliativa, estabelecendo uma concepção pautada em objetivos, estratégias de desenvolvimento e indicadores.

Além as dimensões do PAIUB no âmbito da avaliação das instituições de Ensino Superior destacamos outros aspectos que influenciaram à abertura de cursos e o trabalho formativo nas Universidades a partir das avaliações dos cursos, que de acordo com as ideias de Morosini advinham da influência internacional no sistema de educação superior do país, proposta pelo documento elaborado pelo Banco Mundial com data de 1994, ao encontramos a referência da autora sobre o documento localizamos na internet *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*<sup>51</sup>, em que a melhoria da qualidade no ensino e da pesquisa nas Universidades estariam vinculadas a preparação dos estudantes desde a educação primária, a formação docente com qualidade, os insumos pedagógicos e a capacidade de avaliar, supervisionar e fiscalizar da associação dos profissionais ou de uma agência de fiscalização do Governo

La enseñanza y la investigación de elevada calidad requieren estudiantes bien preparados. A su vez, esta preparación está determinada por la calidad de la educación primaria y secundaria y los procesos de selección de la enseñanza superior. Factores fundamentales son un personal docente de elevada calidad y bien motivado y un ambiente profesional que brinde el apoyo necesario. Las universidades precisan también suficientes insumos pedagógicos, entre ellos el acceso a información actualizada mediante redes electrónicas y CD-ROM. Por último, un factor determinante del

---

<sup>51</sup> No documento, o Banco realiza um diagnóstico da crise da educação superior. Na sua concepção, a crise assume proporções mundiais, mas apresenta maior gravidade nos sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento, pois, nestes países, os ajustes fiscais estão mais presentes, ao mesmo tempo em que ocorrem pressões no sentido de aumentar a matrícula nesse nível educacional (BORGES, 2010)

desempeño académico es la capacidad para evaluar y supervisar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación. Los mecanismos de evaluación más eficaces hacen hincapié en la autoevaluación de los objetivos y el desempeño de una institución, junto con la evaluación externa, ya sea a cargo de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno. (p. 12)

No Brasil essa consideração na análise do Banco Mundial concernente a educação superior teve como desfecho a promulgação da Lei nº 9131/1995 instituiu no artigo 3º e 4º, respectivamente as realizações de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão servindo para orientar as ações do Ministério da Educação no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino superior visando a elevação da qualificação dos docentes. Essa lei nos instigou a buscar o aparato legal que definiu a sistemática do Exame Nacional de Cursos (ENC) através da portaria nº 249 de 1996, as informações coletadas nos exames eram necessárias para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação. No exame eram avaliados os conhecimentos e as competências dos estudantes de graduação em fase de conclusão do curso. Além da Portaria buscamos publicações referentes ao Provão.

Nesse sentido acreditamos que seja pertinente destacar que o ENC foi o produto mais visível da abordagem centralizadora de fazer política e a primeira medida substantiva na área do ensino superior determinada pelo MEC. Tendo sido formulada durante o primeiro ano de governo de Fernando Henrique Cardoso, o exame foi além de um dos aspectos mais sensíveis na educação superior (a avaliação) trouxe consigo princípios, procedimentos metodológicos e condições que negavam essencialmente o consenso técnico e político como foi o PAIUB (GOMES, 2003). Se referindo ao consenso técnico e político concernente ao PAIUB o autor referenciou o modelo de formulação e implementação do exame gerido pelo ministro Paulo Renato Sousa em que associações dos setores universitários deixaram de participar apresentando aspectos para comparação dos resultados obtidos pelas Universidades aliados ao monitoramento e punição periódica das instituições pelo fato do credenciamento das IES vincularem-se aos resultados das avaliações periódicas.

O Exame Nacional de Cursos, iniciado em 1996<sup>52</sup>, sendo no início um mecanismo de avaliação atentando para o credenciamento e descredenciamento de instituições de ensino

---

<sup>52</sup> Vale destacar que desde a segunda metade da década de 80 surgiram propostas para entender esse tipo de avaliação no ensino de graduação e até mesmo a todas as universidades. Nesse sentido, o MEC lançou o Programa

superior cujos estudantes obtivessem desempenho insatisfatório, confirmado por visitas *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. Vale asseverar que as instituições intituladas por universidade, que oferecem ensino de graduação com fragilidades demonstradas no ENC poderiam ser reclassificadas como centro universitário, ou seja, esse credenciamento era temporário e com base nos resultados dos processos reguladores avaliativos. O exame sujeitava aos estudantes formandos dos cursos avaliados à realização obrigatória de uma prova de conhecimentos; as instituições eram classificadas em um *ranking*, de acordo com os resultados das provas realizadas pelos discentes, por meio de cinco menções (A, B, C, D e E); os resultados focavam nos cursos de graduação e eram registrados no histórico escolar do estudante.

Os estudos referentes ao ENC nos incentivaram a pesquisar as indicações legais descritas na LDB nº 9394/96 destinadas às políticas de avaliação nas Universidades, tomamos essa decisão pelo fato da lei definir as diretrizes e bases da educação ter sido promulgada no mesmo ano de início do Provão, vale salientar que no primeiro ano foram avaliados três cursos: Administração, Direito e Engenharia Civil. A busca nos trouxe a informação de que as determinações referente a avaliação eram incumbências da União e datavam de 2006 com a publicação do Decreto nº 5773, indicando que a União assegura o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino, assim como, a responsabilidade no tocante a autorização, reconhecimento, credenciamento, a supervisão e avaliação dos cursos das instituições de educação superior. Na LDB encontramos a vinculação da autorização e do reconhecimento dos cursos e o credenciamento institucional com prazos limitados e renovação periódica posterior ao processo regular de avaliação indicando um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação nas instituições públicas e privadas, com a reavaliação, que poderá resultar, mediante as circunstâncias em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. Também para as instituições públicas, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências. Diante dessas premissas descritas na legislação evidenciamos que avaliação realizada no Ensino Superior tem caráter regulador

---

de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1992, que consistiu na provisão de recursos para que as instituições que aderissem ao programa realizassem sua própria avaliação. Apesar do método auto-avaliativo e do princípio de adesão voluntária, o PAIUB foi recebido com grande desconfiança pela comunidade acadêmica, em especial pelos sindicatos dos docentes e dos funcionários [...] (CUNHA, 2000, p. 190).

mesmo com os prazos para sanar as dificuldades reveladas, uma vez que são esses resultados que definem a autorização, credenciamento e o descredenciamento de cursos e instituições federais e privadas pela União. Além dos instrumentos de avaliação, o Governo federal a partir de 1995 promoveu censos anuais, com indicadores quantitativos fornecendo estatísticas sobre a evolução do sistema e a situação de cada instituição de ensino superior.

Indo além dos aspectos referentes ao ENC buscamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, os indicativos referentes a avaliação do ensino e aprendizagem e localizamos, no inciso V do art. 24º, cinco itens relacionados à avaliação, de como esta deve ser realizada e o que pode ser aproveitado. No item “a”, encontramos o seguinte texto: “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”. (BRASIL, 2006). O texto mencionado no item nos demonstra que a avaliação necessita desenvolver-se de maneira contínua, que os professores precisam ficar atentos aos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas por seus discentes, bem como atividades não de ser demonstradas e realizadas em sala de aula a fim de serem aproveitadas para compor o processo avaliativo. Lembrando por oportuno, que os estudantes são sujeitos que trazem sua vivência diferenciada, aspecto que enriquece e diversifica a prática pedagógica.

Posterior as descobertas dos aspectos da avaliação do ensino e aprendizagem contidos na LDB nº 9394/96 e a pesquisa acerca das relações entre o ENC e as atribuições das Universidades, encontramos no ano seguinte da promulgação da LDB a publicação da portaria nº 637 datada de maio de 1997 evidenciando o sistema de credenciamento destinado às instituições de ensino superior que tinham interesse no credenciamento para se tornarem Universidades, as instituições superiores credenciadas e em funcionamento necessitavam apresentavam um projeto de solicitação do credenciamento em que um dos quesitos eram os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo MEC, ou seja, as informações acerca dos resultados das avaliações eram preceitos para as instituições privadas fossem credenciadas e se tornassem Universidades constatamos que as Universidades públicas deixaram de ser mencionadas na referida Portaria. Os resultados do desempenho dos discentes no exame tinham valia para as instituições privadas, enquanto os estudantes das Universidades públicas faziam boicotes e deixavam de comparecer no dia do Provão dificultando a organização dos dados e a fidedignidade dos resultados.

Ressaltamos que o ENC possuiu uma função de cunho administrativo e político sendo um elemento de informação para reconhecimento, credenciamento, reconhecimento ou descredenciamento de instituições e cursos no decorrer de oito anos. Porém, as informações das avaliações deixavam de se configurar como subsídios para a definição de políticas de ensino e aprendizagem nas instituições por serem realizadas ao final dos cursos os resultados indicavam as dificuldades dos discentes em relação aos conteúdos servindo para os que ainda estavam em formação os concluintes finalizavam os cursos sem sanar os déficits formativos que poderiam ser redimensionados antes do fim do curso.

Dos anos de 1996 até 2003 o ENC foi a proposta avaliativa em âmbito nacional destinada aos discentes do Ensino Superior. Após esse período no ano de 2003 foi elaborado por uma comissão de professores de diversas universidades brasileiras, representantes do INEP, da SESu, da União Nacional dos Estudantes (UNE), a partir da realização de audiências públicas o documento intitulado de SINAES. Os textos finais dessas audiências serviram de referência para a formulação da Lei nº 10.861, de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que substituiu o Provão. Antes de estudarmos a referida legislação nos detemos aos estudos dos SINAES para compreender as dimensões basilares originárias do Sistema Nacional de Avaliação.

Sendo assim, fomos em busca dos documentos que originou o SINAES datado de agosto de 2003 tendo por título Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior apresentava uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003 determinada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril tinha por finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2003, p. 07).

No decorrer da investigação detectamos que os SINAES tinham por objetivo superar a concepção de avaliação centrada em resultados, como foi o ENC. A comissão revelou no documento que à avaliação da educação superior no Brasil está desequilibrada, apontando quatro aspectos para esse desequilíbrio:

- a) está centrada quase exclusivamente nas atribuições de supervisão do MEC;

- b) praticamente não considera instituições e cursos como sujeitos de avaliação;
- c) não distingue adequadamente supervisão e avaliação, com nítida ênfase à primeira;
- d) não constitui um sistema nacional de avaliação, mas, mais propriamente uma justaposição de verificação de determinadas condições, unilateralmente definidas pelo Ministério. (BRASIL, 2003, p. 16)

Apesar das críticas ao modelo avaliativo do ensino superior que enfocaram a centralidade, a falta de consideração dos contextos, ausência de distinção entre avaliação e supervisão, bem como a dimensão unilateral do MEC de verificar as condições das instituições a comissão de elaboração dos SINAES evitou destacar todos os aspectos na organização do sistema, elevando em consideração os instrumentos de avaliação válidos desde que fossem redimensionados para constituir o sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando regulação e avaliação educativa. Essa informação evidenciou que articulação entre regulação e avaliação educativa foi expressa pelo fato da CEA considerar a Avaliação Institucional como componente de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior, voltadas para a expansão do sistema e pela democratização do acesso para que a qualificação desse nível de ensino fizesse parte de um processo de revalorização do ensino superior como parte de um projeto de desenvolvimento do Brasil respaldando essa defesa em três metas do Plano Nacional de Educação<sup>53</sup> destinada ao Ensino Superior.

A partir dos aspectos descritos no documento nomeado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior pela CEA o Sistema de Avaliação do Ensino Superior foi oficialmente instituído pela medida provisória nº 147 em 15 de dezembro de 2003. Em nossa busca os estudos de Gouveia *et. al.* (2005) chamaram atenção por destacar a determinação de uma medida provisória destinada à avaliação do ensino superior, pelo fato da Constituição Federal, em seu artigo 62, definir que, “Em caso de relevância e urgência, o presidente da república poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional [...]” (BRASIL, 1999). O que nos levou a acreditar na relevância da temática da avaliação no ensino superior revelando divergência com os ideais propalados pela gestão federal atuante que criticava o uso abusivo de medidas provisórias implementadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O texto da referida medida foi aprovado, gerando a lei de nº 10.861, de 14 abril de 2004, que objetivava assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior,

---

<sup>53</sup> Plano Nacional de Educação vigente no período de 2001 a 2010.

dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. A finalidade apontava-se na melhoria da qualidade da educação superior, na orientação da expansão da sua oferta, no aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004). Notamos que as indicações de orientação para a oferta dos cursos estavam presentes na finalidade documental do SINAES, ou seja, a articulação entre qualidade e quantidade pode ser um avanço no sentido de instituir um sistema de avaliação que de fato sirva ao planejamento da ação governamental, principalmente em um nível de ensino em que a expansão ocorria sem orientação, principalmente para as instituições privadas.

Com a leitura do documento descobrimos que o sistema avaliativo foi composto por três dimensões, primeiro pela avaliação das instituições envolvendo a auto-avaliação e avaliação externa *in loco*, posteriormente pela avaliação dos cursos objetivando identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, especificamente as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica e de desempenho dos estudantes, denominado de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Os resultados dos três aspectos foram expressos em conceitos e ordenados em uma escala com cinco níveis.

A regulação da qualidade do ensino superior, colocada à disposição da sociedade na sua forma pública e privada, foi reafirmada pela Lei nº 10.861/2004 uma vez que o credenciamento e o recredenciamento de cursos e instituições ficaram submetidos ao SINAES. A Lei assegurava que do processo de avaliação resultassem medidas objetivas de melhoria de qualidade mediante o que chamou, no art. 10, de Protocolo de Compromisso. Tal instrumento dever ser assinado entre o MEC e as IES que tiverem resultados insatisfatórios ao longo do processo. O descumprimento dos compromissos firmados é que levarão a medidas punitivas como:

- I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;
- III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2004).

Constatamos que mais uma vez as dimensões de credenciamento, credenciamento, bem como o descredenciamento das instituições estavam atreladas ao sistema de avaliação. Diferente de outras circunstâncias, como no ENC que se baseava no resultado dos exames dos cursos, o SINAES contemplava os aspectos da instituição, dos cursos e o desempenho dos estudantes. Podemos evidenciar que a legislação determinava que as instituições públicas e privadas constituíssem a Comissão Própria de Avaliação - CPA, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

Com o SINAES evidenciamos as possibilidades de democratização das ações de avaliação no início dos anos 2000 destinada ao ensino superior, mediante as exigências destinadas às instituições públicas e privadas e a publicização dos dados. Apesar de apresentar características regulatórias aliadas ao credenciamento, descredenciamento e credenciamento sendo divergente a perspectiva emancipatória destinada a avaliação defendida por seus idealizadores em agosto de 2003, ou seja, constatamos uma certa ambigüidade de forma que a aprovação da lei envolveu os atores do processo formativo aliando os âmbitos institucionais e os estudantes. Sabemos que após a promulgação dos SINAES existiram outras iniciativas destinadas as Universidades Brasileiras, principalmente em relação a aumento de vagas nas instituições públicas, e o acesso as Universidades privadas, como o Programa Universidade Para todos (PROUNI) em 2005 e o Fundo do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) com ampliação no ano de 2010, mas pelo fato do nosso estudo contemplar avaliação acreditamos que os aspectos descritos auxiliam na compreensão da constituição histórica das Universidades e dos aspectos interligados a avaliação, ora no contexto internacional e ora no nacional, mesmo que em alguns momentos deixemos de destinar diretamente a avaliação do ensino e aprendizagem, mas servem para aclarar como as dimensões avaliativas foram desenvolvidas no ensino superior.

Até esse momento da caminhada evidenciamos o contexto histórico da Universidade, especificamente da brasileira com sua gênese nos Cursos Superiores isolados, sob a gestão das instituições religiosas perpassando as dimensões do Estado em algumas circunstâncias e em outras imperando o aumento das instituições privadas, imbricamos esse contexto histórico da Universidade com os aspectos da avaliação emanada dos exames, perpassando pelos aspectos quantitativos com a necessidade de atentar para coleta de informações pautadas na emissão de juízo de valor destinadas a tomada de decisão em que as dimensões qualitativas deveriam ir além

dos aspectos quantitativos possibilitando a reflexão para o redimensionamento das práticas formativas utilizadas pelo professor.

No momento seguinte passamos pelos caminhos que constituíram a história das Universidades no Nordeste, de modo específico no contexto cearense com atenção para os aspectos que teceram a fundação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

### 5.3 CAMINHANDO EM DIREÇÃO AO LÓCUS INVESTIGADO: BUSCANDO CONTRIBUIÇÕES E SUPERANDO DIFICULDADES

Os caminhos sinuosos que descreveram a história da Universidade no Brasil advinda das escolas superiores e geridas pelos jesuítas e, posteriormente ficando sobre a tutela do Estado interligados aos aspectos avaliativos utilizados nessas instituições no decorrer do tempo demonstraram modificações que partiram da aplicação dos exames, seja para o ingresso ou com o intuito de aferir o conhecimento dos estudantes no decorrer da formação ora sendo ações prescritas nos documentos exigindo que as instituições cumprissem as determinações legais e em outras circunstâncias indicações das políticas educacionais destinadas as Universidades, principalmente a partir dos anos de 1990 envolvendo a participação dos gestores das instituições, dos professores, funcionários e estudantes.

Diante desses aspectos aclaramos que nesse trecho da investigação revelamos os caminhos percorridos para compreender a História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) partindo da criação das Universidades no Nordeste brasileiro, em seguida da fundação da Universidade Federal do Ceará (UFC) para tratamos de modo específico da UECE.

Conforme descrito no item anterior, asseveramos que foi no período colonial brasileiro o surgimento das primeiras faculdades do Brasil, com a oferta do curso de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro ambas criadas em 1808 destacamos a criação da instituição porque uma das faculdades surgiu em um Estado do Nordeste, ainda nesse ínterim outras instituições de ensino superior foram criadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Posteriormente foi no período imperial a criação da segunda instituição de ensino superior na região Nordeste a Faculdade de Direito de Olinda do ano de 1827. A implantação de escolas superiores, de universidades, tinha por finalidade disseminar a cultura, o desenvolvimento regional apesar da concentração dessas

instituições no decorrer do século XIX em dois Estados nordestinos Bahia e Pernambuco ofertando os cursos de Medicina, Direito, Agronomia, Engenharia e a Escola Politécnica da Bahia, a oferta de cursos assemelhasse aos ofertados na região Sul e Sudeste com a prevalência dos cursos de Medicina e Direito. No Ceará a primeira instituição de ensino superior foi o Seminário Episcopal do Ceará em 1864, proposto por D. Luís Antônio dos Santos, primeiro bispo do estado.

No início do século XX em outros estados nordestinos foram implantadas faculdades, como o exemplo do Ceará com a fundação da Faculdade de Direito no ano de 1903 e com o processo de federalização das instituições a partir do ano de 1946 são criadas a Universidade Federal da Bahia e de Pernambuco, na década de 1950 outros Estados foram agraciados com a implementação das Universidades Federais como no caso, da Paraíba, do Maranhão, Ceará e do Rio Grande do Norte. No início dos anos de 1960 localizamos a criação da Universidade Federal de Alagoas, especificamente em 1961 e de Sergipe no ano de 1967. Destacamos que além das instituições federais surgiram as instituições católicas em Recife e na Bahia, assim como foi criada a Universidade Federal Rural de Pernambuco nos anos de 1955. Se a criação das Universidades brasileiras foi considerada um processo tardio em relação aos outros países da Europa que implantaram instituições de ensino superior em suas colônias, no nordeste brasileiro a criação dessas instituições ocorreu mais tarde ainda e com um número reduzido de cursos em que os estudantes obrigavam-se a deixarem suas cidades ou Estados para buscar a formação universitária.

A expansão do quantitativo de Universidades no nordeste alavancado a partir da promulgação da Lei nº 1.076 de 1950 que permitiu a matrícula dos concludentes dos cursos comerciais técnicos desde que fossem aprovados no exame vestibular. Após a promulgação do aparato legal outros decretos foram publicados enfatizando a criação de faculdades, principalmente federais em Estados que não tinham essas instituições, por exemplo, o Nordeste e Norte, como foi no caso do Ceará em que a criação da Universidade Federal foi instituída pela Lei nº 2.373 de 16 de Dezembro de 1954, na Paraíba a instituição foi criada pelo decreto nº 40.160 datado de 16 de Dezembro de 1956 e no Pará pela lei nº 3.191 de 2 de julho de 1957.

O cartógrafo em busca das informações na sua caminhada pelo campo de pesquisa teórico e empírico precisar está com os olhos atentos e as ideias esclarecidas para descobrir as pistas que podem auxiliar a compreender os fenômenos investigativos e no decorrer da pesquisa

de campo em umas de nossas paradas nas unidades da Universidade Estadual do Ceará no mês de novembro do ano de 2016 encontramos na Biblioteca da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) um livro destinado à orientação dos estudantes de autoria do prof. Manuel M. de Moura com o título Introdução à Universidade sem constar o ano de publicação, o título chamou nossa atenção por pesquisarmos os cursos dessa Universidade e acreditarmos que a produção poderia nos ajudar, folheamos e detectamos que no livro foram abordados os aspectos de criação das Universidades no Brasil, no Nordeste, e de modo específico no Ceará, ao nos depararmos com as informações sobre as universidades nordestinas e cearenses confirmamos o auxílio da produção na investigação, uma vez que na descrição de uma parte da historiografia das Universidades cearenses vamos recorreremos a essa produção e em outras fomos utilizando de outras fontes ora encontradas no formato impresso e em outras circunstâncias no digital. Nesse momento da busca nos deparamos com a Dissertação de Campelo (1992) o título chamou nossa atenção por referenciar a interiorização da UECE e as representações por professores das faculdades do interior. Os trabalhos forneceram pistas acerca do processo de criação da UECE e das faculdades no interior do Ceará.

Destacamos que a escassez de fonte bibliográficas e documentais que revelassem a história da Universidade no Ceará nos inquietava fazendo com que conversássemos com alguns professores, com o orientador e na busca de artigos ou livros que auxiliassem a constituir e a compreender esse trecho de nossa caminhada. Em uma das entrevistas relatamos para uma das docentes que buscávamos fontes sobre a História da Universidade no Ceará, especificamente da UECE, que indicou uma tese e o orientador uma dissertação de uma professora da UECE que enfocava em um dos trechos a história da Universidade. A pesquisa realizada na internet apresentou-nos alguns artigos que serviram de subsidio teórico para esse trecho do caminho descrito mais adiante.

Com a indicação dos trabalhos fomos em busca dos textos, que facilmente conseguimos pelo fato de estarem disponíveis nas páginas dos Programas de Pós-Graduação, sendo um em Geografia e outro em História. As leituras das duas produções revelaram aspectos sobre a história da criação da Universidade Estadual do Ceará, seja na cidade de Fortaleza e em uma das unidades do interior, sendo muito relevante para nossa investigação por pesquisarmos o Conhecimento avaliativo nos cursos de Pedagogia da referida Universidade o material bibliográfico serviu para desvelar a constituição histórica de criação da instituição.

O estudo de Camelo (1992) acerca da interiorização da UECE destacou que as iniciativas de criação dessas instituições no Nordeste foram tratadas como práticas político-eleitoreiras, principalmente, quando se refere à criação de faculdades. Retratando a existência de uma relação contraditória complementar entre práticas planejadas e práticas clientelísticas na educação ao nível superior no nordeste. Este relato de complementaridade das ações planejadas e clientelistas revela que o planejamento educacional para a criação das Universidades no Nordeste se configurou como um instrumento de articulação entre o processo de modernização do estado, na área educacional, e as práticas de manutenção das estruturas tradicionais locais, fonte de legitimação do Estado, em que a criação das instituições representava prestígio dos governantes estaduais mesmo com as condições precárias nas quais as instituições foram instaladas para o funcionamento dos cursos.

O início do ensino superior no Ceará mediante informações anteriores descritas nesse tópico data do ano de 1903 com a criação da Faculdade de Direito por iniciativa do Dr. Tomás Pompeu de Sousa Brasil e de Antônio Augusto de Vasconcelos, ou seja, como em outros Estados o Direito foi o curso pioneiro no ensino superior. A segunda instituição de ensino superior cearense foi à faculdade de Farmácia e Odontologia idealizada por Francisco de Sá Roriz em 1916 e dois anos depois ocorreu a fundação da Escola Superior de Agronomia (1918). No final dos anos de 1930, especificamente em 1939 por iniciativa de Djacir Menezes foi fundada a faculdade de Ciências Econômicas. Outra faculdade na área de saúde foi fundada em 1943, a faculdade de Enfermagem São Vicente de Paulo. No início da década de 1950 a criação da Faculdade de Medicina. As faculdades criadas no Ceará no início do século XX demonstraram uma demarcação espacial ampla e a diversificação da oferta de cursos iniciados pelo Direito, perpassando as áreas de saúde, englobando os aspectos rurais com a Escola de Agronomia e de Estudos Sociais Aplicados com as Ciências Econômicas até a criação da faculdade de Medicina.

Em nossa busca localizamos que a criação da Faculdade Católica do Ceará foi criada em parceria com a Ordem dos Irmãos Maristas, conforme os estudos de Timbó (2004), a ordem religiosa dirigente de duas faculdades de filosofia no Brasil no Sul do país, uma no Paraná e outra no Rio Grande do Sul foi procurada pelo professor Francisco Aluizio Pinheiro e após perceberem o interesse de uma parcela considerável das camadas médias da população cearense, aceitaram fundar a faculdade. Fomentado pelo interesse pela formação em nível superior das camadas médias do Ceará quase no final da década de 1940 surge a primeira faculdade católica

do Estado, instituição que ofertou os primeiros cursos de formação de professores para o ensino secundário.

O achado da formação de professores remeteu-se a uma das categorias de nossa pesquisa, iniciada com a fundação da Faculdade Católica de Filosofia no ano de 1947, o surgimento dessa instituição foi um marco na formação de professores para o ensino secundário no Ceará idealizada pela União Norte Brasileira de Educação e Cultura (UNBEC). Aclaramos que a criação da instituição no Ceará foi diferente de algumas instituições pertencentes ao Estado e incumbidas da formação docente, conforme ocorreu em São Paulo que a formação desses profissionais iniciou na década de 1930 a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1934, no contexto cearense a gênese da formação de professores adveio das iniciativas com viés religioso dos irmãos Maristas quase no fim dos anos de 1940 tendo por foco a formação dos docentes secundaristas.

Nos estudos de Vasconcelos Junior foi enfatizada a criação da instituição,

No Estado, a criação da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em 1947, foi o resultado de uma campanha onde a elite intelectual estava determinada em criar um cenário formador de professores, onde se pudesse fornecer uma formação pedagógica e didática moderna, indispensável ao exercício do 2º grau (2007, p. 235).

Os primeiros cursos da Faculdade Católica de Filosofia autorizados pelo Decreto nº 22.977 do ano de 1947 foram: Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Matemática e História/Geografia. Esses cursos obtiveram reconhecimento com a promulgação do Decreto 28.370 de 12 de julho de 1950. Em 8 de junho de 1947, foi oficialmente instalada a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, na sua sede provisória, o Colégio Cearense. Ainda no mesmo ano de 1947, ocorreu o primeiro vestibular, ou seja, o ingresso para o curso noturno foi através do exame vestibular, no qual foram aprovados 62 alunos estudantes, posteriormente a Faculdade tornou-se um centro de estudos humanísticos e acadêmico, pela ausência de cursos superiores em outras cidades cearenses e até o mesmo do Nordeste os cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará atraíram estudantes de outras cidades do Ceará e de outros Estados essa migração de estudantes para cursar o ensino superior na Capital, também ocorreu nos Estados da Bahia e Pernambuco com a criação das primeiras instituições de ensino superior no Nordeste.

Os estudos de Vasconcelos destacaram, “em pouco tempo, a Faculdade tornou-se um respeitável centro de estudos humanísticos. Renovou o quadro do Magistério cearense e

introduziu novas técnicas pedagógicas e didáticas” (1997, p. 08). A relevância da instituição no que se refere a formação docente no Ceará foi vinculada aos aspectos didáticos e pedagógicos contribuiu para a inserção de profissionais no contexto educacional. Diante desse achado buscamos as referências acerca da criação do curso de Pedagogia, conforme a descrição de que a faculdade destinou-se a formação dos professores e pelo fato de pesquisarmos o conhecimento avaliativo dos docentes do referido curso acreditávamos na relevância em descobrirmos a gênese da formação de pedagogos no Ceará, ou melhor, com a chancela da Universidade Estadual. Realizamos buscas na *internet* sobre a criação ou história do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará e no *site* da UECE, instituição que na década de 1970 vai encapar os cursos Faculdade de Filosofia do Ceará que antes pertenciam a Faculdade Católica e, ulteriormente tornou-se Universidade estadual. No site da instituição achamos um dado que nos causou estranheza, “A Universidade Estadual do Ceará (UECE) comemora nesta sexta-feira, dia 22 de abril, 69 anos de existência do seu curso de Pedagogia. [...] obteve autorização para o funcionamento de sua primeira turma no ano de 1947, por meio do Decreto Federal Nº 22.974” (UECE, 2016)<sup>54</sup>. Com nossa pesquisa no documento citado sabíamos que o curso não fora autorizado no decreto publicado em 1947, sendo assim, buscamos outras fontes que revelassem as informações corretas sobre a criação ou autorização do curso. Realizamos algumas buscas na *internet* sobre a história do curso na instituição na cidade de Fortaleza e não localizamos dados, recorremos às fontes bibliográficas e documentais sobre os primeiros cursos da Universidade e descobrimos informações sobre os cursos de Pedagogia e a Faculdade de Educação sem referenciar documento de autorização. Sem as informações decidimos buscar pistas sobre o histórico no projeto pedagógico do Curso ofertado pelo Centro de Educação (CED) em Fortaleza. No histórico do curso encontramos que autorização do curso ocorreu no ano de 1954 pelo Decreto Federal nº 34.924 de 12 de janeiro, esse aparato documental informou sobre a segunda oferta de cursos da Faculdade Católica de Filosofia no Ceará que foram: Física, Química, História Natural, Ciências Sociais e Pedagogia. Esse achado, ou melhor, a estranheza causada pela informação no *site* da instituição demonstrou que o pesquisador necessita de atenção em relação às informações publicizadas requerendo que as fontes sejam checadas e analisadas, revelando a validade e fidedignidade da investigação, pois sem esse rigor em

---

<sup>54</sup> Página virtual - <http://uece.br/uece/index.php/noticias/93328-curso-de-pedagogia-da-uece-completa-69-anos> . Acesso em 18 de Abril de 2017.

verificar as informações veiculadas algumas pesquisas tornam-se inválidas e prejudicam os desenvolvimentos de outras.

Outro dado referente ao ensino superior cearense a partir dos anos de 1950 revela a interiorização do ensino superior com a criação do Instituto de Ensino Superior do Cariri (IESC) mantenedora da Faculdade de Filosofia do Crato (FFC), ou seja, três anos após a criação da Faculdade Católica de Filosofia foi criada a segunda Faculdade de Filosofia no interior do estado do Ceará, acreditamos que essa informação seja relevante para descrevermos os caminhos de implantação das Universidades ou Faculdades no interior cearense porque nossa investigação pesquisou o conhecimento avaliativo dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UECE na capital e nas seis unidades/faculdades localizadas em outros municípios.

O Ceará como em outros estados nordestinos, inicialmente, concentrou suas atividades destinadas ao ensino superior na capital. Difundindo esse nível de ensino para as cidades interioranas no início da década de 1950 com a criação do Instituto de Ensino Superior do Cariri (IESC). O IESC era a entidade mantenedora do Ensino Superior na Diocese do Crato com a Faculdade de Filosofia do Crato. A faculdade oferecia cinco cursos, todos reconhecidos pelo Ministério da Educação: Pedagogia, Letras, História, Ciências e Geografia. Posteriormente os cursos foram transferidos para a Fundação Padre Ibiapina pertencente a Diocese. Com a criação de uma universidade pública no Crato, a Diocese, considerando que a gratuidade do ensino viria beneficiar os estudantes menos abastados e melhorar a situação do corpo docente e dos técnicos administrativos que foram incorporados ao quadro de pessoal da Universidade Regional do Cariri (URCA)<sup>55</sup>, acolheu a proposta de incorporar os cursos da Faculdade de Filosofia do Crato à nova Universidade, a incorporação foi realizada com a promulgação da Lei estadual de 11.191 de 09 de junho de 1986. Aclaramos que a igreja católica influenciou a criação da Faculdade, assim como manteve Seminários e uma rede de escolas confessionais, nos levando a constatar que essa instituição se manteve na cena na criação da segunda Faculdade de Filosofia do Ceará na cidade do Crato.

---

<sup>55</sup> Atualmente, a URCA possui três Campi no Crato (Pimenta, São Miguel e São Francisco); dois campus em Juazeiro do Norte (Crajuubar e Pirajá); o Museu de Santana do Cariri e três unidades descentralizadas em Iguatu (funcionando no campi multistitucional que também funciona a FECLI/UECE e o CENTEC), Campos Sales e Missão Velha.

Assim como em outros estados do Nordeste e conforme os aspectos descritos anteriormente no Ceará a primeira Universidade criada foi à instituição federal com a promulgação da Lei nº 2.373 de 16 de Dezembro de 1954, sendo instalada em 25 de junho do ano seguinte tendo personalidade jurídica e com autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar. Na composição inicial constituída por sete centros três faculdades e uma escola superior, ou seja, agregou a Faculdade de Direito, de Farmácia e Odontologia, a Escola de Agronomia e a Faculdade de Medicina do Ceará.

A Faculdade Católica de Filosofia criada em meados no século XX no Estado do Ceará foi reflexo do ensino superior privado que se expandiu pelo país no decorrer das décadas de 50 e 60. A criação da faculdade pelos Irmãos Maristas em Fortaleza expressou a falta de ações direcionadas ao desenvolvimento do ensino superior público, gerando uma demanda que buscou soluções na iniciativa privada e religiosa. Aspecto concernente à organização interna dos discentes foi retratado pelo historiador Vasconcelos (1997, p. 08), ao afirmar que “os homens tinham suas aulas no Colégio Cearense e as moças, no Colégio da Imaculada Conceição”. Mesmo sendo um curso de nível superior, o caráter religioso sempre estava presente, na manutenção de princípios morais e religiosos separando os estudos dos homens e das mulheres, característica da sociedade da época, bem como das instituições formativas.

Com a elevação da demanda de discentes, a UNBEC, a entidade mantenedora da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, iniciou a construção do prédio próprio da faculdade, com a concessão de verbas federais, mas na primeira metade dos anos 60, a UNBEC entrou em crise financeira dificultando o funcionamento da instituição e resolvendo pelo fim da oferta dos cursos. Sendo assim, a partir do ano de 1965, não ocorreu mais vestibular mantendo a formação dos estudantes veteranos para que finalizem as atividades formativas. Com as ameaças de encerramento das atividades da faculdade, principalmente com a relevância da instituição para formação de professores, alguns docentes e estudantes encaparam um movimento para evitar o fechamento da instituição, nos quais destacamos os nomes de Evaristo Linhares, Tarcísio Mota e Paulo Frota, apoiados pelos professores Moacir Aguiar e Parsifal Barroso. E os estudantes, liderados pelo Centro Acadêmico Santo Tomás de Aquino, este movimento conseguiu mobilizar a opinião pública cearense e sensibilizar as autoridades, especialmente o Dr. Liberato Moacir Aguiar, Secretário de Administração, o deputado Aquiles Peres Mota, terminando por conseguir do governador Virgílio Távora a encampação da Faculdade com a Lei Nº 8.423 de 9 de março de 1966 (VASCONCELOS, 2002). Essas ações organizadas pelo grupo de docente e estudantes

resultaram na promulgação da Lei estadual, que encampava a Faculdade Católica de Filosofia, com a retirada do termo Católica, passando a denominar-se Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE). No ano seguinte, tornou-se autarquia, pela Lei 8.737 de 25 de janeiro de 1967, ou seja, cursos eram ofertados pelos Irmãos Maristas na Faculdade Católica de Filosofia transferiu-se para a incumbência do Estado com o início das atividades da FAFICE.

Outra faculdade criada no interior cearense na década de 1960 foi a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos na cidade de Limoeiro do Norte na região do Vale do Jaguaribe em 19 de agosto do ano de 1966, através da Lei n. 8.557. A instituição tornou-se Autarquia Estadual em janeiro de 1967, com a promulgação da Lei nº. 8.716, a faculdade possuía autonomia administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar, comum a outras instituições de ensino superior à época, bem como a Faculdade de Filosofia do Ceará, a Escola de Administração e a Escola de Veterinária do Ceará. Os primeiros cursos de Licenciatura ofertados foram Letras, Pedagogia, Geografia, História e Matemática. A autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº. 425, em 1968. Fomos levados a registrar o início das atividades de formação da FAFIDAM, pelo fato de no ano de 1974 a referida instituição isolada foi integrada a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), e posteriormente sendo uma das Unidades da UECE. Vale destacar a criação do segundo curso de Pedagogia ofertado pela UECE, treze anos após a criação do primeiro curso na cidade de Fortaleza.

A segunda universidade criada no contexto cearense foi a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) no ano de 1973, a instituição denominada Fundação Educacional Edson Queiroz foi constituída por quatro centros: Ciências humanas, Ciências da saúde, Ciências da natureza e Ciências tecnológicas. A criação da instituição de cunho privado foi idealizada pelo chanceler Edson Queiroz.

A FAFICE foi transformada em Autarquia pela lei Nº 8.737, de 25 de janeiro de 1967. A partir de 05 de março de 1975, a FAFICE foi reunida ao conjunto de faculdades que formaram a Universidade Estadual do Ceará, sendo reconhecida pelo governo federal através do Decreto nº 79.172 de 26 de janeiro de 1977 mantida pela Fundação Educacional do Estado do Ceará

(FUNEDUCE)<sup>56</sup>. Sobre a encampação da faculdade pelo Estado, Timbó (2004, p. 80-81) comentou que:

[...] ao ser encampada pelo Governo, a então Faculdade não teria mais nenhuma ligação oficial com a Igreja Católica, portanto deixou de ter na sua denominação o aspecto religioso, como tinha quando era subordinada à Ordem dos Irmãos Maristas. Enfim tornou-se laica, pelo menos na nomenclatura.

A análise de Timbó (2004) afirmou que na época ocorreram mudanças administrativa na Faculdade, pois os docentes e estudantes eram na maioria, provenientes do Seminário da Prainha ou do Colégio Cearense, instituições religiosas permanecendo a disseminação das práticas de formação, conforme ressaltado pela autora mudou a nomenclatura, todavia preservou-se o modelo formativo.

Os estudos de Martins Filho (1979) descreveram o modelo estrutural de organização acadêmico-administrativa de criação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A terceira universidade do estado do Ceará e a segunda pública sobre a batuta do poder público estadual foi criada pela Resolução nº 02/75, de 05 de março de 1975, do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNECE), homologada pelo decreto estadual nº 11.233, de 10 de março de 1975, surgindo a UECE, emanando da reunião de estabelecimentos isolados oficiais e particulares reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação. A Universidade foi constituída inicialmente por três autarquias estaduais que foram a Escola de Administração do Ceará (EAC), Faculdade de Veterinária do Ceará, Faculdade de Filosofia do Ceará, instituição mencionada no texto devido sua relevância de formação docente no final dos anos de 1960 e início da década de 1970 e por quatro entidades particulares, sendo três na cidade de Fortaleza, a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e a Faculdade Dom Aureliano Mattos (FAFIDAM) localizada na cidade de Limoeiro do Norte, citada anteriormente nesse trecho da caminhada. A Lei nº 10.262, de 18 de março de 1979, autorizou a transformação da Fundação Educacional do Estado do Ceará - FUNEDUCE, em Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE.

Inicialmente a organização da UECE foi departamental e coordenada por quatro Centros atendendo as especificações da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, juntamente com a Resolução Federal nº 29/74 legislação que revisou e atualizou das normas de autorização e

---

<sup>56</sup> A entidade mantinha a Televisão Educativa do Ceará (Canal 5).

reconhecimento de universidades a partir de parâmetros quantitativos. Os quatro primeiros centros que constituíram a Universidade foram: Ciências e Tecnologia, Saúde, Humanidades e Estudos Sociais Aplicados. Pelo objeto investigativo abordado nessa pesquisa foi pertinente destacar que dois departamentos do quarto centro eram destinados aos aspectos da educação o departamento de Métodos e Técnicas da Educação e de Legislação e Orientação Educacional, ou seja, o curso de Pedagogia estava vinculado a esses dois centros, a nomenclatura do departamento retratava a tendência pedagógica tecnicista, na qual “À educação compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 1992, p.16). O objetivo da educação tecnicista era fornecer as instruções básicas para que os discentes chegassem à inserção no mercado de trabalho de acordo com sua qualificação técnica. O professor administra e planeja as condições de transmissão de conteúdos e o estudante é um indivíduo responsivo dos comandos emitidos pelo professor. Outra dimensão que a nomenclatura dos departamentos nos remeteu foi à formação no curso de Pedagogia com escopo no preparo de “especialistas” em educação retratado no capítulo 2 dessa investigação, na análise das características da resolução CFE n. 252/69 que se estendeu período de 1973 a 1976 em que o conselheiro federal em Educação Valnir Chagas organizou e fez aprovar um conjunto de indicações pedagógicas que se utilizadas nas décadas de 1970, 1980 até meados dos anos de 1990.

Após essa parada no caminho revelando os indícios da história da criação das Universidades no Nordeste, no Ceará e, de modo específico a UECE. Decidimos enveredar na busca pelos aspectos que evidenciassem as indicações para a constituição do conhecimento avaliativo dos professores a partir dos documentos norteadores dos aspectos didático-pedagógicos da instituição estatutos, regimentos, relatórios, assim como, decidimos pela busca dessas indicações nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

#### 5.4 UM NOVO TRECHO DA CAMINHADA E AS REVELAÇÕES DOCUMENTAIS: INDICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA UECE

Adentramos em uma vereda para buscarmos os documentos da Universidade, nos deparamos com esses materiais em algumas circunstâncias impressos em formato de livro, em outras de forma digital, em publicações nos diários oficiais ou de resoluções ora na internet em outras circunstâncias disponíveis em alguns setores da instituição. Nesse trecho atentamos para

as indicações referentes ao ensino, a organização didático-pedagógica, a formação dos professores da instituição e por acreditarmos que nesses capítulos de livros, artigos contidos nas publicações e resoluções, nas explicações dos entrevistados, nos currículos *Lattes*, dentre outros documentos constavam indicações acerca da constituição do conhecimento avaliativo docentes e a disseminação nos cursos da instituição, além disso, ansiávamos em encontrar considerações acerca da formação docente na IES e as vinculações com as dimensões avaliativas.

Sendo assim, achamos o primeiro Estatuto e Regimento da Universidade Estadual do Ceará publicado no diário Oficial do Estado do Ceará em 13 de Março de 1975 e no livro de Martins Filho (1979) e detectamos inconsistência entre as duas publicações, no diário oficial com o primeiro estatuto encontramos uma seção destinada ao ensino e no art. 42 sendo que no livro esse artigo constava no art. 39 se referiu à verificação do rendimento escolar, “[...] será feita por disciplina e, quando previsto, na consideração de todo o curso, abrangidos os aspectos de assiduidade e eficiência, eliminatórios cada qual *per se*. (p. 181). O achado referenciou a verificação disciplinar sob a tutela do professor e em momentos definidos no decorrer da disciplina, sem especificar os aspectos da verificação considerando a assiduidade e a eficiência, faltando a descrição de aspectos concernentes a avaliação, ou seja, abordagem, modelos, instrumentos, critérios e indicações acerca das decisões dos professores em relação aos resultados expressos pelos estudantes.

Nossa parada em seguida se deteve nos relatórios das atividades acadêmicas da UECE disponíveis na sala de grupo de pesquisa. Esses documentos foram doados ao grupo de pesquisa pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e outros pela Biblioteca Central do campus Itaperi. Optamos por realizamos a busca dos aspectos avaliativos nesses documentos por referenciamos as ações na universidade partindo dos aspectos administrativos-financeiros, as ações de ensino, os aspectos destinados ao corpo docente, assim como as políticas destinadas aos discentes. O primeiro relatório datado do ano de 1979 e dos anos de 1980 com informações bem pontuais em algumas circunstâncias esses documentos estavam organizados por ano e em outras por triênios. Os publicados na década de 1990 com informações mais detalhadas acerca de algumas dimensões.

No primeiro relatório datado de 1979 os aspectos avaliativos deixaram de ser mencionados, referenciando as normas para o vestibular, denominando de exame, com a quantidade de vagas ofertadas por cursos, concorrência sem especificar as disciplinas exigidas. O

documento de atividades posterior referente ao triênio 1881 – 1983 também destacou o vestibular denominado de concurso sem especificar os aspectos destinados ao ensino e aprendizagem pautando os estudos sobre currículo nos cursos de graduação.

No relatório de atividades do ano de 1984 localizamos aspectos referentes ao regime didático que pautou o currículo, no qual os cursos de graduação deveriam englobar o ciclo básico e profissional em que os programas das disciplinas eram elaborados por um grupo de professores com a ciência da chefia do departamento. Outro dado encontrado foi matriz curricular do curso de bacharelado em Pedagogia e as habilitações para o magistério, administração escolar, orientação educacional, supervisão e inspeção escolar (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1984). No documento deixaram de evidenciar os aspectos da avaliação do ensino e aprendizagem na instituição, bem como nos relatórios de atividades dos anos de 1985 e 1986.

Na resolução nº 87/87 que aprovou o Plano Diretor do Campus do Itaperi, localizamos no item de nº 4 referente às Políticas de Expansão e Melhoria do Processo Educacional no subitem projetos, programas e ações a implantação do sistema de qualidade no ensino com o foco em quatro aspectos, “Uniformização dos padrões de avaliação do desempenho do aluno; Programa de estágio supervisionado; Concepção e implantação do sistema de avaliação do desempenho dos professores; Seleção e técnicas de métodos de avaliação da qualidade do ensino” (RESOLUÇÃO 87/87, PLANO DIRETOR UECE, 1987, p. 57 – 58). Encontramos as indicações para avaliação do ensino e aprendizagem referenciando o desempenho do discente e do docente, destacando a seleção dos métodos da qualidade do ensino, sendo que no aparato documental não constavam descrições das especificações de como ocorria esse processo.

Localizamos a cópia do segundo Estatuto da UECE nos órgãos colegiados publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará datado de 13 de dezembro de 1987, fomos à procura das indicações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem na instituição. No referido documento havia um capítulo destinado aos aspectos do ensino constituído por oito artigos, mas sem revelar as dimensões da avaliação do ensino e aprendizagem na instituição.

O relatório de gestão do período de 1984 – 1988 aclarou a dimensão acadêmico-pedagógica e evidenciou o desenvolvimento de projeto de avaliação curricular. No aspecto da normatização curricular pautou a revitalização do currículo com o objetivo de “provocar uma avaliação de cursos de licenciatura da UECE para uma mudança qualitativa que venha atender as necessidades do 1º e 2º graus, merecendo destaque a promoção de seminários, debates e

reuniões” (RELATÓRIO DE GESTÃO UECE, 1984 – 1988, p. 47). Vale destacar que o referido relatório reportou-se à avaliação curricular, assim como mencionados em nossa pesquisa sem descrever as especificações avaliativas.

No relatório de atividades acadêmicas datado de 1988, achamos aspectos referenciando a avaliação no plano de ação citando como compromisso geral e prioritário alguns aspectos e dentre esses dois reportaram a avaliação, sendo a “Instituição do processo de auto avaliação da instituição através do Projeto de Indicadores Gerenciais (UECE/SESu); [...] Realizar o seminário de Reavaliação da UECE, com a participação de toda comunidade universitária [...]” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1990)<sup>57</sup>. Avaliação foi pautada em outras dimensões dos documentos, por exemplo, como uma das prioridades do Planejamento e da Administração sendo evidenciando a estruturação da Coordenação de análise institucional, de avaliação e desenvolvimento de Procedimentos Administrativos. A avaliação esteve em cena nos aspectos de ensino e graduação com a proposta de revisão do sistema de avaliação do rendimento escolar. Diante das pistas buscamos a descrição de como esses aspectos da avaliação de ensino e graduação seriam realizados e conforme os outros relatórios essas descrições de revisão da avaliação do rendimento escolar deixaram de ser pautadas dificultando análise dessas das ações avaliativas descritas nesse relatório. Também encontramos o relatório de atividades com demarcação temporal de 1988 – 1992, mas sem apresentar especificações acerca da dimensão avaliativa.

Outros dois documentos foram localizados, o primeiro descrevia a criação do Programa de Avaliação Institucional da UECE: Uma Busca de Alternativas da Qualidade, sendo que no programa não constava data específica e o outro intitulado de Avaliação e Autoavaliação dos Professores e Alunos da Graduação da UECE de 1998.2. Por tratarem de um âmbito da avaliação diferente do nosso objeto investigativo acreditávamos que pudéssemos encontrar descrições acerca das propostas avaliativas referentes ao ensino e aprendizagem, primeiramente por destacar a criação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Avaliação do Ensino Superior (NEPA) e para nossa surpresa não foi destacado nenhum aspecto a respeito da avaliação do ensino e aprendizagem os documentos destinaram-se a avaliação institucional e seu desenvolvimento.

No relatório de atividades da UECE datado de 1993 enfatizou-se a verificação do rendimento escolar pautando as indicações do Regimento da instituição, na qual essa verificação

---

<sup>57</sup> O relatório referiu-se as ações de 1988 sendo publicado em 1990.

era realizada por disciplinas atentando para os elementos de assiduidade e eficiência, ou seja, pautou-se na verificação sem especificar as dimensões da avaliação. Sem assim, evidenciamos a diferença entre verificação e avaliação. A verificação destina-se a obtenção de dados e informações, diferente da avaliação que vai além da obtenção dos dados pelo fato de requer uma decisão acerca das informações encontradas (LUCKESI, 2005).

Outro relatório de 1996 a 2004 foi encontrado tendo por título Programa de Administração, Ciência e Cultura descreveu as diretrizes para o ensino de graduação em dois períodos, o primeiro de 1996 – 2000 e o segundo de 2000 – 2004, em nenhum dos períodos mencionou os aspectos da avaliação do ensino e aprendizagem.

Nessa parada nos foi oportunizado conhecer os documentos da UECE que retrataram indicações pontuais e sem algumas especificações acerca da verificação do rendimento escolar e de outros âmbitos da avaliação, por exemplo, a avaliação institucional, essa ausência de informações nos incentivou a busca pelos dados da avaliação do ensino e aprendizagem aclarada na parada seguinte descrita pelos docentes e nos documentos da instituição.

## 5.5 AS PISTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DOS ASPECTOS AVALIATIVOS

A partir dos achados localizados no caminho refletimos e fomos tecendo uma parte da trajetória de pesquisa que revela caminhos ora percorridos na dimensão bibliográfica e documental e em outras circunstâncias no campo com os professores. Vale aclarar que mesmo os docentes estando geograficamente separados auxiliaram na constituição das paisagens descritas nesse trecho da pesquisa.

As entrevistas que compõe esse trecho tiveram por intento revelar a formação avaliativa dos oito docentes que ministravam as disciplinas de Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE, coletadas durante cinco meses tendo por duração de 50 minutos a 1 h e 20 minutos e para a divulgação dos achados todos os professores participantes validaram as informações. Além das falas buscamos informações sobre a formação na área de avaliação do ensino-aprendizagem nos currículos *Lattes* dos entrevistados. Atentando para os aspectos éticos envolvendo o respeito, o zelo e a preservação da identidade dos participantes optamos por descrever as informações dos entrevistados a nomenclatura docente seguida de numeral.

O grupo de docentes participantes composto por pessoas com faixa etária variável de 30 a 70 anos, nos quais dois estavam na faixa etária de 30 a 40 anos, três de 40 a 50 anos, um na faixa dos 50 aos 60 anos e dois na faixa etária dos 60 aos 70 anos. No tocante a formação inicial acadêmica todos eram licenciados, sete com formação inicial em Pedagogia, sendo que um dos entrevistados possuía licenciatura em Ciências Biológicas e o oitavo em Geografia. No âmbito da formação em nível de Pós-Graduação quatro doutores na área de Educação, um em Geografia, dois mestres, sendo um na área de Educação e outro no Ensino de Geografia e um especialista em Educação. Em relação ao vínculo institucional subdividido em docentes efetivos e substitutos, sendo seis efetivos e dois substitutos. O tempo de experiência profissional no ensino superior variou de um ano e meio aos 29 anos.

Para descobrirmos as dimensões constitutivas da formação avaliativa na área do ensino e aprendizagem dos professores organizamos o roteiro de entrevista com as seguintes pautas: Formação inicial acadêmica, formação na pós-graduação, formações contínuas voltadas à docência no ensino superior e formação de professores para educação básica envolvendo a avaliação do ensino-aprendizagem. Detemo-nos nesses três aspectos em busca da formação avaliativa dos professores balizadas nas ideias de Garcia (1995), entendendo o preparo dos docentes “como um processo contínuo, sistemático e organizado significa entender que a formação de professores abarca toda à carreira docente” [...]. (p. 112) motivo que nos levou a percorrer deste a formação inicial às formações contínuas vivenciadas pelos professores e as relações com as ações formativas desenvolvidas na Instituição.

No âmbito da formação inicial localizamos aspectos sobre a avaliação que antecedem os cursos de graduação conforme expressou,

*[...] Veja eu considero que sempre foi algo presente desde o meu curso pedagógico, considero, inclusive que o meu curso pedagógico trouxe uma grande oportunidade formativa para o meu exercício docente na Universidade, devo confessar que muito mais pela experiência de questionar o que estava sendo feito e até mesmo da Didática ensinada e mais amparado pelo conhecimento que eu levava do ensino médio (se referindo ao curso pedagógico) e das várias leituras que desenvolvia e estudos. Do que propriamente um conteúdo específico sobre avaliação, o que pesa eu ter feito na minha época Didática I e II, coisa que hoje não encontramos mais nos currículos e ter vivido além dessa referência, desse contato com a referência teórica, mas ter vivido experiências que me inquietaram, que me colocaram em uma posição de questionar e de pensar sobre avaliação, para que na graduação tivesse iniciativa própria para buscar leituras, para buscar entender um pouco como aquilo estava se dando (em relação a avaliação) [...]. (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

Na explanação revelada pelo docente esse interesse pela avaliação surge a partir das inquietações no ensino médio amparadas pelos questionamentos e aliada aos estudos, mesmo sem as disciplinas de Didática tratarem sobre um conteúdo específico na área de avaliação e ressaltando a importância de cursar duas disciplinas de Didática que proporcionaram a experiência de pensar acerca da avaliação desencadeando um processo de busca sobre o tema. Expressando similitude com a revelação descrita pelo docente 01, evidenciando que pelo fato de ter cursado a licenciatura no decorrer do regime militar a “avaliação era vista muito como um aspecto punitivo! Eu tive que buscar fontes, porque eu não concordava com aquele tipo de avaliação”. (PROFESSOR 02, UECE, 2016). Ou seja, por discordar da avaliação utilizada no transcorrer percurso formativo inicial se propôs a pesquisar outros formatos de avaliação. O professor 03 também cursou a graduação no decorrer da Ditadura militar enfocou que aprendeu nesse período da formação sobre a avaliação foi em uma disciplina denominada de Medidas Educacionais

*E o pouco que eu aprendi sobre avaliação na época chamava-se Medidas Educacionais. Pois é, e isso historicamente era no bojo da Ditadura Militar então não poderia ser uma concepção diferenciada tinha que ser aquela mesmo. Que era bem tecnicista, que não se discutia questões de avaliação, se aprendia regras, técnicas e cálculos de avaliação, unicamente. O silêncio fazia parte daquela formação, passiva, onde o aluno era passivo, obediente enquanto mais calado melhor, para a disciplina da turma (UECE, 2016).*

Esses dois relatos denotam que o contexto histórico do País influenciava nos conteúdos e práticas de formação no Ensino Superior evidenciando a característica punitiva e tecnicista da avaliação na qual os professores que se formaram com as realizações de avaliações de caráter punitivo no decorrer de seu exercício profissional buscaram estudar para compreender outra dimensão avaliativa, ou seja, diante dos achados revelamos que a formação descrita por esses sujeitos significou um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir e aperfeiçoar conhecimentos diferentes dos disseminados no decorrer dos cursos de graduação.

Em relação à formação avaliativa nos cursos de Pós-graduação um dos entrevistados mencionou que no curso de especialização essa formação foi distinta da anterior,

*Com uma diferença grande que eu percebi, em relação a graduação, para os cursos de pós-graduação que eu fiz é que a avaliação o professor trabalhava com a gente com os alunos, mais livremente. Alguns conceitos eram discutidos dependendo da disciplina, por exemplo, no curso de Psicopedagogia, nós trabalhamos o foco nas dificuldades de aprendizagem e as avaliações psicopedagógicas que são disciplinas específicas. Na qual nós os discentes, iríamos fazer um estudo sobre essas intervenções psicopedagógicas e como a gente poderia está avaliando cada situação dessas (PROFESSOR 04, UECE, 2016).*

O relato do docente enfatiza a formação avaliativa a partir da especificidade do curso de especialização *lato sensu* sendo necessária sua utilização no decorrer da prática profissional na área de Psicopedagogia. Outro sujeito enfocou que essa formação na área de avaliação ocorreu no curso de Mestrado vinculando-se a uma linha de pesquisa em avaliação da aprendizagem apesar das dificuldades enfrentadas para compreender a avaliação no início do curso pelo fato de que avaliação não foi estudada no decorrer do seu curso de licenciatura em Pedagogia,

*Então, em dois momentos eu senti muita dificuldade: uma foi quando eu ingressei no mestrado porque a minha formação de base foi a Pedagogia, eu num tinha tido nem disciplinas, nem discussões sobre isso (avaliação). Assim, mesmo as disciplinas, por exemplo, de Didática que também poderiam trazer essa discussão sobre avaliação ela não instrumentalizou nesse sentido [...] Eu acho que nos últimos anos existe essa preocupação (se referindo a avaliação e a formação para esse aspecto) (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

A experiência na gestão de um curso de Pedagogia em uma universidade privada foi a outra dificuldade mencionada pelo entrevistado, uma vez, que necessitou compreender as dimensões da avaliação institucional. Os outros três professores enfocaram a ausência da formação em avaliação na graduação e Pós-graduação.

O terceiro aspecto abordado nas entrevistas buscou a formação contínua voltada à docência no ensino superior, bem como a formação de professores para educação básica envolvendo a avaliação do ensino-aprendizagem, além da fala dos entrevistados nesse trecho da investigação foram realizadas buscas de informações a respeito de participação em cursos ou atividades similares nos currículos *Lattes* dos entrevistados.

Um dos docentes mencionou que participou de um curso de aperfeiçoamento na área de Psicologia e avaliação, “[...] logo quando eu me graduei, eu fiz um curso de aperfeiçoamento na área da Psicologia [...] Era numa abordagem psicológica, era com o professor [...] que estava fazendo uma tentativa de criar um novo sistema de Avaliação diferente desse que a tínhamos”. Além desse docente dois sujeitos possuem cursos de extensão na área de avaliação de acordo com as informações coletadas nos currículos *Lattes*, sendo assim cinco dos participantes não possuíam nenhuma formação continuada acerca da avaliação.

Os achados desse trecho da pesquisa aclararam que a formação na área de avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária desse grupo de docentes pesquisados se constituiu de modo particular, ora iniciada nos cursos de graduação, em outras circunstâncias na

Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. No tocante à formação continuada três professores participaram de cursos de aperfeiçoamento na área de avaliação. Outro aspecto localizado na fala dos sujeitos a ausência de políticas de formação continuada na Universidade que desenvolvem suas atividades profissionais. Conforme podemos constatar na explanação de um dos entrevistados ausência de formações contínuas voltadas à docência no ensino superior e formação de professores para educação básica envolvendo a avaliação do ensino-aprendizagem e falta de divulgação das informações acerca das dimensões avaliativas na UECE,

*Não. Inclusive, assim, me...espantou muito porque quando eu ingressei como efetiva, era uma curiosidade! Porque eu vinha de uma instituição particular em que a avaliação era semestral, nós tínhamos apresentação de relatórios. Me espantou porque quando eu ingressei na UECE, ou melhor na Faculdade que estou lotada. Até pra saber quem era o representante da unidade na comissão própria de avaliação foi difícil. Eu perguntei e nunca tive nenhum retorno. Em termos de avaliação institucional e de como é feita? como é que funciona? (PROFESSOR 08, UECE, 2016)*

As informações reveladas pelos entrevistados acerca da formação ofertada pela UECE, ou melhor, da ausência nos levaram a retornar a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), especificamente Célula de Acompanhamento Profissional (CAP) em busca de documentos que revelassem as políticas de formação institucional e, principalmente que contemplassem os aspectos da avaliação do ensino e aprendizagem vinculados ao trabalho de formação docente na instituição.

Nesse momento da busca conversamos com a assessora pedagógica da PROGRAD para conseguirmos os documentos. A professora nos informou que no ano de 2017 a CAP estava desenvolvendo um plano de desenvolvimento profissional docente pautado no projeto de formação docente dos anos de 2011-2012 destinado à formação universitária, inclusive aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 3414/2011, de 10 de outubro de 2011. Ou seja, esse foi o documento norteador da proposta vigente. Mesmo assim, acreditávamos que seria importante buscarmos outros documentos que descrevessem a formação docente na instituição, principalmente enfatizando os aspectos avaliativos.

Desse modo, fomos rastrear outras pistas documentais na Pró-Reitoria de Graduação que revelassem a formação docente e especificasse os aspectos da avaliação, essa busca foi realizada na CAP e nesse momento contamos com o auxílio de um bolsista de iniciação científica. Ao chegarmos na CAP para a pesquisa exploratória em busca dos documentos fomos bem recebidos e a assessora pedagógica explicitou as dificuldades referentes a localização da documentação na IES, pois alguns documentos institucionais foram extraviados, ou seja,

constatamos que a instituição infelizmente não realizava uma política de guarda e manutenção do acervo documental. Três documentos digitais acerca da formação dos professores da instituição foram disponibilizados duas resoluções datadas de 2011 e 2014, respectivamente assim como o plano de desenvolvimento profissional docente do ano de 2017.

No decorrer da busca descobrimos através da assessora pedagógica que antes desse documento de 2011 ocorreram outras formações, sendo que esses projetos não foram guardados e as pistas que nos foram fornecidas foram os nomes de servidores que atuaram nas formações anteriores. Anotamos os nomes dos servidores que estiveram coordenando os momentos de formação anterior ao plano de desenvolvimento datado de 2011.

Na ocasião foi-nos permitido que buscássemos documentos acerca da formação dos professores em dois armários, na procura folheamos relatórios, projetos, planos de atividades desenvolvidas pela célula de acompanhamento chegamos a encontrar *folders* e convites para que os docentes participassem dos momentos de formação no ano de 2012 a partir das ações elencadas na Resolução nº 3414/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) promulgada em 10 de outubro de 2011 que aprovou o projeto de formação docente da UECE referente ao biênio 2011/2012 no eixo da pedagogia universitária. O objetivo pautado no documento foi “trabalhar com a formação pedagógica do professor universitário, atualizando esse professor nas dimensões acadêmico-científicas e didático-pedagógica do ensino de graduação” (RESOLUÇÃO nº 3. 414, 2011, p. 01). Esse indicativo tocante a formação pedagógica dos docentes com ênfase na dimensão didático-pedagógico despertou nossa atenção, uma vez que avaliação é elemento constituinte desse processo. Junto à resolução foi anexado o projeto oportunizando a análise da proposta formativa.

No projeto de formação docente localizamos referência organizada por Leitinho a uma Política de Desenvolvimento Profissional Docente para UECE - 2008/2012,

sistematizada no âmbito do Núcleo de Formação de Professores da Célula Técnico-Pedagógica- CTP/PROGRAD, tendo sua origem nas demandas de formação apresentadas em depoimentos gestores e professores dos cursos de graduação, que se ressentiam de uma ação formativa institucionalizada para os docentes relacionada às demandas cotidianas do fazer pedagógico universitário [...] (2007).

A consideração realizada pela autora aponta que os gestores e docentes foram os requerentes das ações formativas pautadas na docência universitária. Ao longo da apreciação do projeto que apresentou justificativa, princípios norteadores, objetivos, área de abrangência,

público alvo, linhas de ação, estratégias de atuação e o cronograma das ações a serem realizadas no período de 2011 a 2012. Deixaram de serem evidenciadas as especificidades do projeto no tocante as nas dimensões acadêmico-científicas e didático-pedagógica, concernentes a formação de professores e avaliação do ensino aprendizagem não constavam especificações. A avaliação mencionada nas estratégias de atuação destinou-se a avaliação do programa de formação. No cronograma localizamos a indicação de uma palestra sobre avaliação de currículo e programas ministrada por uma docente da UECE vinculada ao curso de Serviço Social. Além da ausência dos aspectos da avaliação revelamos que na PROGRAP não foi localizado o documento que institui a política de desenvolvimento profissional da instituição no quadriênio de 2008/2012. Tivemos acesso a resolução nº 3414/2011 e ao projeto de formação do biênio, ou seja, ausência dos documentos dificultou a compreensão dessa política de desenvolvimento destinada aos docentes da UECE.

Na tentativa de compreender a proposta de formação docente na UECE buscamos informações na Resolução nº 1089/2014 do Conselho Universitário (CONSU), de 04 de agosto de 2014. Que regulamentou as normas do programa de avaliação de desempenho para fins de desenvolvimento funcional dos docentes na carreira do grupo ocupacional magistério superior, por se tratar de um documento referenciando o desenvolvimento funcional pautado na promoção e progressão dos professores, acreditávamos na obtenção informações acerca da formação docente. No aparato legal localizamos as descrições acerca da avaliação de desempenho docente tendo por itens e pontuação de capacitação profissional, os seguintes aspectos:

1. Participação em Simpósio, Congresso, Seminário e outros eventos na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (1,0 por evento, máximo 4,0 pontos).
2. Participação em curso com mais de 40 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (4,0 pontos por curso).
3. Participação em curso de 21 a 40 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (3,0 pontos por curso).
4. Participação em curso de 11 a 20 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (2,0 pontos por curso).
5. Participação em curso de 6 a 10 horas na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em áreas afins (1,0 ponto por curso).
6. Certificado de Aperfeiçoamento, com duração mínima de 120 horas, na área pedagógica, na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtido no período avaliado (2,5 pontos).
7. Certificado de Especialização, com duração mínima de 360 horas, na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtido no período avaliado (4,0 pontos).
8. Diploma de Mestrado na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtido no período avaliado (5,0 pontos).
9. Diploma de Doutorado na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtido no período avaliado (8,0 pontos).

10. Declaração de Pós-Doutorado, validada institucionalmente, na área de atuação do docente ou em área relacionada com a metodologia do ensino superior, obtida no período avaliado (10,0 pontos). (RESOLUÇÃO N° 1089, 2014, p. 12).

Mediante os critérios descritos na resolução que abordou o programa de avaliação de desempenho acadêmico a capacitação profissional envolve a participação dos professores em eventos e em cursos na área de formação pedagógica dentre outras, no tocante aos cursos de aperfeiçoamento além dos aspectos na área de formação pedagógica, também foram mencionados os cursos na área de atuação do docente ou em área relacionada a metodologia do ensino superior, assim como, as dimensões referentes a metodologia do ensino superior se fez presente nos cursos de Pós- Graduação *lato e stricto sensu*. De acordo com as especificações nos critérios e pontuação a formação pedagógica não é obrigatória para os processos de ascensão ou de promoção da carreira docente na UECE, foi referenciada, mas apresentar opções de formação nas áreas de atuação dos professores ou áreas afins, ou seja, cabendo ao docente a escolha da área de formação profissional no decorrer da carreira.

A partir da explicitação dos critérios destinados a capacitação profissional Resolução n° 1089/2014 constatamos que se apoiou em três áreas: pedagógica, atuação do professor e áreas afins, ficando a cargo do docente a opção de escolha para a formação e carreira, bem como pelas ações formativas propostas pela instituição. No referido documento não foi descrito nenhuma dimensão específica acerca da formação e avaliação do ensino e aprendizagem.

Posterior à análise da Resolução n° 1089/2014 nos detemos ao estudo do plano de desenvolvimento profissional docente da UECE datado de 2017. O documento referenciou como ponto de partida o documento intitulado “Política de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE”, produzido pela equipe da Célula Técnico-Pedagógica (CTP/PROGRAD) durante a gestão de 2008–2012, conforme Resolução N.º 3414, de 10/10/2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que aprova o Projeto de Formação Docente 2011/2012 – Eixo: Pedagogia Universitária, ou seja, aparatos documentais produzidos para a formação dos professores na instituição e mencionados anteriormente nesse trecho da caminhada. Instigados a descobrir as dimensões da formação docente vinculadas a avaliação do ensino e aprendizagem partimos para a busca.

No início do plano de desenvolvimento profissional do ano 2017 encontramos algumas dificuldades para a realização do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE após o biênio 2011/2012. Os aspectos que apontaram as dificuldades foram mapeadas pela CAP a

partir de pesquisa documental, da aplicação de questionários aos docentes efetivos e com a realização de entrevistas com assessores pedagógicos da instituição, evidenciando sete itens:

- a) Não prosseguimento da implantação do Projeto de Formação Docente, aprovado pelo CEPE, sistematizado e iniciado em gestões anteriores da PROGRAD;
- b) Insuficiência da fundamentação político-jurídica para disciplinar as ações de formação docente no âmbito da universidade;
- c) Centralização das atribuições de proposição, concepção e organização da formação docente na PROGRAD;
- d) Oferta de ações isoladas de formação, sem integração com outras ações institucionais de qualificação e de profissionalização docente;
- e) Carência de outras oportunidades e modalidades de formação inicial de professores, ficando esta restrita à disciplina Didática do Ensino Superior, aos Cursos de Especialização para a Docência Universitária e aos Mestrados e Doutorados financiados pelo poder público e também auto-financiados pelos professores interessados.
- f) Ausência de um mapeamento (banco de dados) das *expertises* dos professores de diferentes centros na área de formação docente para o ensino superior;
- g) Falta de recursos materiais para subsidiar as ações de formação pedagógica na UECE de maneira integrada e constante (PLANO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA UECE, 2017, p. 01 – 02).

Diante da especificação das dificuldades localizamos no plano de desenvolvimento profissional vigente a ausência na continuidade das ações destinadas a Política de desenvolvimento profissional docente na Universidade isso se comprova com a inexistência de documentos publicados após o plano datado de 2011-2012 aliada a insuficiência da fundamentação político-jurídica disciplinando as ações de formação docente no âmbito da universidade, uma vez que na Resolução nº 1089/2014 os critérios e pontuação de capacitação profissional deixaram de especificar quais dimensões concernentes a formação profissional docente eram incumbência da IES.

Ausência de documentos após a implementação do plano datado de 2011-2012 nos levaram a pontuar que ações esporádicas ficaram centralizadas na PROGRAD com ofertas de formação pontuais e desvinculadas das ações institucionais. Sendo necessário contemplar outras áreas de formação de professores na IES, uma vez, que estavam restritas a disciplina de Didática do Ensino Superior, aos cursos de Especialização com escopo na Docência Universitária e aos Mestrados e Doutorados financiados pelo poder público e auto-financiados pelos professores interessados. Vale destacar que alguns docentes não possuem formação em cursos de licenciatura, ou seja, precisam de formação profissional para a docência com o intuito desenvolver suas atividades formativas nos cursos de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura, conforme enfocou Therrien (2006, p. 09),

A formação do **profissional de docência** (licenciatura) se situa além da formação do profissional dos campos específicos do saber científico e tecnológico (bacharelado),

sem se sobrepor a estes. Resta avançar mais para entender com maior clareza o que é **PEDAGOGIA** e como inteirar essa dimensão nas políticas de formação docente (*grifos do autor*)

O autor mencionado pautou a relevância de entender os aspectos da Pedagogia e de integrar esses as políticas de formação docente. Essa afirmação sinaliza que a política de formação de professores em uma Universidade deve atentar para a formação pedagógica atentando para as dimensões da Docência Universitária. Nessa perspectiva aclaramos que a formação pedagógica e a formação diversificada foram os dois eixos estruturantes do plano de formação docente da instituição pesquisada sendo assegurada para todos os docentes, independente do vínculo de trabalho e tempo de serviço na IES.

O eixo da formação pedagógica seria coordenado pela Pró-reitoria de Graduação, apoiada pelos Centros, Faculdades, Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação. Tendo por finalidade favorecer a compreensão acerca da natureza e as competências necessárias à docência no ensino superior atentando para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitárias, de forma a estimular a inovação pedagógica, o sentido crítico, reflexivo e criativo (PLANO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA UECE, 2017). Além de tentar gerar a compreensão acerca da docência do ensino superior procurou-se aliar as atividades disseminadas pela Universidade e que necessitam da contribuição dos professores. Conforme mencionamos a formação pedagógica é um dos eixos estruturantes nas ações de formação dos docentes sem aludir a especificidade formativa na área de avaliação do ensino e aprendizagem nem nenhum trecho do plano.

A partir das pistas surgidas na pesquisa exploratória realizada na CAP e de informações reveladas por docentes que antes do ano de 2011 ocorreram outras formações dos professores da UECE realizamos contato telefônico com uma das professoras aposentadas da instituição e que ministrou alguns cursos para os docentes, nos informando que participou desse projeto, mas que se desfez dos registros de formação dos docentes. A referida docente se prontificou a colaborar com a pesquisa através do contato com a Coordenadora do projeto da época, mas até o momento não obtivemos retorno acerca do local que teríamos a oportunidade de localizar os registros documentais.

Nessa premissa, na UECE de forma legal e em partes existe essa política de formação dos docentes apesar de suas discontinuidades, utilizamos a expressão “de forma legal e em partes” devido à existência de poucos documentos acerca da política de formação dos

professores e com demarcação temporal espaçada, uma vez que as inexistências dos registros nos levaram a constatar a falta de continuidade no tocante ao desenvolvimento profissional docente a partir de ações fomentadas pela instituição.

Após esse trecho da caminhada nos detemos em buscar os aspectos que revelassem o conhecimento avaliativo dos docentes, especificamente nos cursos de Pedagogia da UECE nos aplicando a análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as informações concernentes ao planejamento avaliativo com os aspectos descritos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos descritos no item a seguir.

#### 5.6 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO NOS PPC, NO REGIMENTO DA UNIVERSIDADE E REVELADOS PELOS DOCENTES.

O Projeto Pedagógico é o documento norteador da formação, que busca compreender as dimensões teóricas e práticas do trabalho formativo realizado nas instituições de Educação Básica ou de Ensino Superior. O projeto pedagógico é uma ação consciente e organizada no âmbito institucional que requer a participação dos sujeitos porque é planejada tendo como escopo o futuro (VEIGA, 2001). Por isso, vai além do aspecto documental, principalmente, pelo fato de poder contribuir no processo de reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, respaldadas pelas linhagens teóricas que a sustentam.

Os sete PPCs foram coletados na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade em formato digital, em pesquisa realizada na Célula de Assessoramento Pedagógico (CAP). Escolhemos para análise das concepções avaliativas de ensino-aprendizagem nos Cursos<sup>58</sup> de Pedagogia os projetos vigentes, sendo que um dos documentos está aguardando a aprovação pelo Conselho de Educação, ou seja, não está vigente, mas consiste na proposta formativa de um dos cursos.

Em relação aos objetivos de formação coletados nos PPC, em cinco dos sete projetos encontramos que as finalidades formativas dos cursos atendem as indicações das DCN do Curso

---

<sup>58</sup> Aclaremos que o motivo de utilizamos em alguns trechos do texto a expressão “Cursos de Pedagogia”, mesmo sendo cursos da mesma IES, mas encontramos sete projetos diferentes, uma vez, que foram organizados com demarcação temporal, objetivos e matrizes curriculares diferentes, ou seja, cada curso tem sua particularidade desse modo colocamos a expressão no plural.

de Pedagogia enfatizando a formação de profissionais aptos a exercerem o magistério na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em dois projetos os objetivos foram divergentes dos aspectos de formação pautado na Diretriz do Curso de Pedagogia informando que o licenciado em Pedagogia, [...] “teria ampla formação humana, técnica e científica sobre ciências da Educação a fim de desenvolver uma postura crítica dos educandos frente à realidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 06, 2014, p. 21). Ou seja, enfatiza as ciências da educação e o desenvolvimento de uma postura crítica, mas deixou de especificar o nível ou a modalidade de atuação dos licenciandos. O projeto pedagógico do curso 03 deixou de focar o nível e a modalidade de atuação dos futuros pedagogos, ou seja, não enfatizou a indicação formativa descrita na DCN do Curso de Pedagogia, a formação descrita tinha por finalidade três aspectos:

- Oferecer ao educando subsídios necessários à compreensão e análise crítica do contexto histórico, econômico, político e cultural da sociedade e educação no Ceará, no Brasil e no mundo;
- Propiciar subsídios teóricos e metodológicos para a organização, vivência e avaliação de situações de ensino.
- Contribuir para a formação do professor/pesquisador capaz de produzir saberes pedagógicos resultado da convivência, análise e (re) construção de sua prática docente. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 03, 2011, p. 27).

Mediante os objetivos descritos no PPC 03 localizamos a similitude com a finalidade expressa no PPC 06, pela ênfase na análise crítica dos contextos e da sociedade em que os licenciandos estão inseridos. No segundo objetivo destacando a necessidade dos subsídios teóricos e metodológicos para avaliação das situações de ensino e por fim evidenciou a formação do professor/pesquisador a produção dos saberes pedagógicos resultado da convivência, análise e (re) construção de sua prática docente.

A análise documental da pesquisa baseou-se em pistas. Selecionamos como primeira pista para a investigação a expressão avaliação, que partimos para a busca nos sumários dos documentos descobrimos que, um deixou de sinalizar o plano de avaliação no índice; dois PPC identificam plano de avaliação e quatro planos de avaliação enfatizaram as dimensões externa, interna e aprendizagem. Com os achados iniciais extraídos dos sumários fomos para análise dos documentos com a pista avaliação do ensino e aprendizagem, não localizamos a referida categorização, desse modo escolhemos outra pista avaliação da aprendizagem sendo assim, fomos à busca das concepções avaliativas nos PPC.

A demarcação espacial de vigência dos PPC era diferente, sendo dois (02) PPC datados de 2008, dois (02) de 2011, um (01) de 2013 e outros dois (02) de 2014. Asseveramos que todos os projetos da instituição foram organizados após a publicação das DCN destinadas ao Curso de Pedagogia.

Nos PPC dos cursos 01 e 02 datados de 2008 constavam as mesmas indicações para a avaliação que seria desenvolvida a partir de três instâncias básicas: externa, interna e aprendizagem. Sendo assim, nos detemos na avaliação da aprendizagem:

c) Avaliação da aprendizagem: Enfoca o rendimento dos estudantes nas disciplinas, bem como em outras atividades curriculares (em pesquisa e extensão). Esta instância de avaliação será feita pelos professores, podendo ser criados instrumentos ou formas avaliativas negociadas e compartilhadas com os mesmos. [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 01, 2008, p. 65).

A concepção da avaliação como medida foi encontrada nos projetos dois cursos que os PPC datam de 2008, sendo pautada no rendimento dos estudantes em que os docentes têm autonomia para criar as formas de avaliação das disciplinas que ministram.

Após a análise dos achados nos primeiros projetos fomos à busca das informações acerca das concepções avaliativas nos outros e constatamos que nos quatro documentos os aspectos da avaliação da aprendizagem eram idênticos aos localizados nos dois PPC datados de 2008. Com a mesma apresentação textual em um dos documentos localizamos a indicação de que “a avaliação do rendimento escolar das diversas disciplinas que compõem o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia obedece às disposições legais estabelecidas nos Artigos 86 a 94 do Capítulo V do Subtítulo I do Título II, do Regimento Geral da Universidade” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 04, 2011, p. 113). Essa informação incentivou a pesquisa das concepções avaliativas no Estatuto e Regimento pelo fato do documento servir de base para a indicação das ações de avaliação que se destinam a aprendizagem.

A descoberta de que as indicações avaliativas contida nos seis projetos aportaram-se no regimento geral da Universidade<sup>59</sup>, incentivou a sua procura, em que acessamos a *internet* colocamos a nomenclatura do documento e baixamos o texto. Fomos à busca do capítulo que referenciava a avaliação, localizamos o capítulo V com o título de avaliação do rendimento

---

<sup>59</sup> Terceiro Estatuto e Regimento foi publicado em 2002, sendo o que o primeiro e segundo foram retratados no tópico anterior.

escolar e diferente das informações no PPC de 2011 que nos levou a procura desse documento essa seção inicia-se no art. 110 e finaliza no art. 119.

No capítulo V do regimento da IES a avaliação foi intitulada de avaliação do rendimento escolar, sem localizarmos a categoria avaliação da aprendizagem, encontramos outra categorização denominada de avaliação da eficiência. Avaliação da eficiência que em cada disciplina deveria tratar da,

Art. 111 – [...] a) assimilação progressiva de conhecimento, avaliada em provas, trabalhos individuais, atividades práticas, experimentais ou tarefas outras desenvolvidas ao longo do período letivo;  
b) o domínio do conjunto da matéria lecionada, aferido em exame que só será realizado após encerrado o período letivo e cumprido o respectivo programa (REGIMENTO DA UNIVERSIDADE, 2002, p. 52).

Nesse artigo localizamos três concepções: medida, instrumento e controle. A primeira concepção de medida na verificação dos conhecimentos com demarcação temporal estabelecida para o período letivo da disciplina com atribuição de nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). A concepção de instrumento uma vez que explicita alguns tipos de instrumentais avaliativos em que os professores possuem autonomia de julgamento e liberdade na formulação e valoração de questões, assim como na fixação de tempo de duração das avaliações e de prazo para entrega de trabalhos desde que atentem para o calendário acadêmico da instituição. E a concepção de controle quando exige o exame após a finalização do período letivo e cumprimento do programa da disciplina.

A concepção de processo no regimento da Universidade deixou de ser evidenciada, pela ausência das especificações concernentes a emissão do juízo de valor, por deixar de citar a tomada de decisão do professor perante as dificuldades demonstradas pelos estudantes no decorrer da formação.

Por termos encontrado os aspectos da avaliação do ensino aprendizagem similares em seis PPCs de cursos de Pedagogia decidimos analisar o regimento da Universidade no qual contatamos que avaliação foi tratada como verificação das aprendizagens finalizando com os aspectos quantitativos, mediante a finalização dos programas disciplinares pautados na aplicação dos instrumentos e atribuição de notas. Diferenciando dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1/2006 e (CNE/CP) nº 2/2015, uma vez que o Regimento instituiu a avaliação da eficiência antes da publicação dos referidos documentos.

Na pesquisa documental a concepção de avaliação como processo foi aclarada em um dos PPC, os demais desvincularam-se dessa concepção, uma vez que tomaram por base as indicações do Regimento Institucional, na qual a avaliação será finalizada com término do programa da disciplina aliada a aplicação de instrumentos, chegando a quantificação das aprendizagens aclarando as concepções de medida, instrumento e controle.

A concepção de avaliação pautada no processo foi localizada em um dos projetos datados de 2014, uma vez que

[...] a avaliação deve ser organizada de forma coerente com os pressupostos do ensino como produção do conhecimento, dar ênfase no papel diagnóstico, balizador do ensino e da aprendizagem, tanto para o formador como para o aluno e valorizar o movimento das informações e das habilidades mentais mais complexas do aluno. Deve ter uma visão global e coerente do processo de ensino e aprendizagem, explicitando sempre os critérios utilizados, favorecendo a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO PEDAGOGIA 06, 2008, p. 91).

A avaliação processual denota no acompanhamento do discente no decorrer do processo formativo, partindo do diagnóstico para identificar os conhecimentos prévios e a aprendizagem em busca do reconhecimento dos avanços e dificuldades, atentando para a divulgação dos critérios em prol da análise dos instrumentos utilizados pelo docente no transcorrer do percurso de formação. Diante desse pressuposto de que avaliação processual necessita ser realizada para a mediação da aprendizagem dos discentes nas entrevistas buscamos compreender o acompanhamento realizado pelos professores a partir do planejamento avaliativo das disciplinas de Didática e Avaliação vinculados aos aspectos descritos nos PPC dos cursos.

Em relação ao planejamento avaliativo das disciplinas de Didática e Avaliação vinculados aos aspectos descritos nos PPC quatro docentes revelaram que recorriam aos ementários das disciplinas explícitos nos projetos dos cursos para organizar o planejamento das ações desenvolvidas no componente curricular, assim como elaboração do programa e definir as dimensões avaliativas. Conforme podemos conferir em uma das explicações “*Assim como essa dimensão avaliativa do nosso projeto pedagógico do curso é processual, então o meu planejamento é muito a partir do projeto pedagógico do curso*” (PROFESSOR 02). Na fala constamos que avaliação processual foi sendo desenvolvida a partir das indicações contidas no PPC. Outro docente informou que além do ementário atenta para “*o tempo presente, e principalmente do aluno, do perfil, das características do aluno. Então, o planejamento das disciplinas (Didática e Avaliação) conta como referencial esse programa das disciplinas (apontando para o documento impresso)*” (PROFESSOR 01). O programa de disciplina baseava-

se no ementário informado no PPC em que o docente procurava aliar as indicações aos componentes curriculares pautadas nas exigências contemporâneas e no perfil dos discentes. Outro sujeito mencionou algo semelhante enfocando a historicidade e as características da turma

*A gente segue no primeiro momento um ementário que a universidade nos fornece. [...] um norte uma proposta que nós professores poderíamos estar seguindo, mas sempre eu faço adaptações necessárias [...] .Eu vou adaptando com coisas, acrescentando coisas, que eu acredito que sejam importantes para o aluno, para formação daquele aluno. Então, meu planejamento se resume mais nessa questão desse estudo adaptativo daquela disciplina como momento histórico daquela sala de aula, o momento real dos meninos (PROFESSOR 04, UECE,2016)*

Outro docente reportou seguir o ementário descrito no projeto de curso e que para organizar o programa da disciplina Avaliação Educacional informou que conversava com a professora que ministrou a disciplina de Didática pelo fato das ementas das duas disciplinas contemplarem a avaliação da aprendizagem revelando a importância de planejar junto com outros docentes e da relevância do cumprimento de todo programa organizado para o componente curricular.

*[...] Tanto é que já conversei com a professora de Didática do semestre passado. Porque quando eu fui assumir a disciplina de avaliação foi uma coisa que ela disse: "Ai, eu também discuto a avaliação da aprendizagem na minha disciplina" Então, eu até falei pra ela, eu queria que a gente sentasse, quando for possível para planejar a disciplina para você me dizer que aspectos da avaliação da aprendizagem você trabalhou. Para que eu possa ver o que ainda precisa ser discutido e o que é que foi contemplado no programa da disciplina (Didática Geral). Então, essa é uma preocupação. É pensar o programa da disciplina e articular todas as atividades avaliativas a esses programas específicos. É um dos temores que eu sempre tenho como professora é de fugir do programa porque eu acho que o programa é o mínimo que a gente pode garantir. Se é possível trabalhar alguma coisa, além do programa, Ótimo! Mas o programa, [...] minimamente, precisa ser trabalhado (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Ainda tratando do planejamento avaliativo das disciplinas e vinculação com os aspectos no PPC quatro entrevistados informaram que recorrem aos projetos de curso, principalmente aos ementários, apesar das dificuldades para vincular os aspectos descritos nos projetos dos cursos com a elaboração dos programas de disciplinas, um dos relatos denunciou a desatualização dos ementários e a necessidade de adaptação por parte do docente seja nos cursos de graduação ou de Pós-graduação,

*Olha a minha dificuldade é porque as ementas são muito desatualizadas, muito desatualizadas, é impressionante [...]. Eu faço a mesma coisa que eu tenho feito na pós-graduação eu cumpro o que tenho que cumprir na ementa, mas vou muito além. Eu atualizo no corpo do programa o que não é compatível. E digamos assim ele (o programa) já vai dando um foco mais atualizado, mais coerente com que se precisa hoje e o que se faz hoje nas escolas. É como se fosse um descompasso que a gente tem,*

*[...] a questão é muito maior sabe, eu fico me perguntando assim como até hoje a gente faz reformulações curriculares e ainda monta grades curriculares. O que muda? Às vezes eu vejo certos projetos pedagógicos atuais, que são iguais que eu fiz há quase 30 anos atrás (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Ainda mencionando descompassos o professor 05 informou que atualização do projeto foi ponto de pauta na reunião do Colegiado, uma que consta no PPC que avaliação é contínua, mas que nem sempre acontece por variar de acordo com a compreensão de cada professor sobre o que é processual,

*Olha só, isso já foi ponto de pauta na reunião do colegiado a atualização do projeto do curso. Porque no projeto do curso, a gente fala numa avaliação também contínua, numa avaliação também processual que nem sempre a gente ver manifesta nas ações. E vai muito do que a pessoa entende como contínua e como processual. Eu entendo que contínua e processual ela acontece o tempo todo. Então a toda hora, eu digo, meninos a toda hora nós estamos pensando sobre o que aprendemos, pensando sobre o que falamos. [...] Na medida que eu penso as atividades, se você vir aí no programa tem atividades avaliativas relacionada a introdução do livro [...] essa discussão dos pontos principais é aquela estratégia, aqui no dia 30/03 (mostrando o programa (PROFESSOR 05, UECE, 2016)*

Ao expressar sua compressão acerca de avaliação processual pautada nas indicações do projeto de curso valida as informações com o demonstrativo das atividades de avaliação descritas no programa da disciplina.

Outro entrevistado informou que em algumas circunstâncias o PPC é esquecido sendo consultado esporadicamente e que ministrava habitualmente as disciplinas que tinha conhecimento do ementário, “Na realidade, a gente esquece um pouco dele (PPC) A gente olha uma vez ou outra, mas quando a gente vai planejar, eu pego mais a disciplina que já estou acostumada a trabalhar, que já sei que os objetivos da disciplina são aqueles trabalhando em relação à ementa” (PROFESSOR 06, UECE, 2016). Esse aspecto de esquecimento do PPC por parte de alguns docentes do curso revelado pelo docente causou estranheza pelo fato do projeto nortear as ações formativas nas disciplinas e deixar de ser utilizado pelos docentes nas ações de planejamento das disciplinas.

Um dos relatos chamou atenção pela inexistência do PPC<sup>60</sup> do curso, “Então, inicialmente como eu já tinha mencionado essa dificuldade (inexistência do PPC inicial do curso) que a gente não tem como saber como a disciplina era trabalhada. Enfim no curso de Pedagogia a gente só tem uma disciplina de Didática que trabalha avaliação” (PROFESSOR 08).

---

<sup>60</sup> O projeto datado do ano de 2014 encontra-se no Conselho Estadual de Educação para aprovação. No momento o Curso de Pedagogia funcionava sem Projeto Pedagógico de Curso.

Para o desenvolvendo dos programas de disciplinas dos docentes se baseiam no fluxograma de ofertas de disciplinas elaboradas pela PROGRAD datado do primeiro semestre de 1990 na qual não consta ementas apenas os título dos componentes curriculares, nas quais alguns estão com algumas nomenclaturas que não são utilizadas, por exemplo, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Prática de Ensino de 1º grau.

A partir das considerações e dificuldades descritas pelos sujeitos em relação ao planejamento avaliativo e a relação com o PPC, analisamos os programas dos componentes curriculares no intento de compreendermos a sistematização dos planejamentos avaliativos. Ao agendarmos as entrevistas solicitávamos que os docentes levassem os programas nos quais tivemos acesso a oito, pelo fato de um dos sujeitos da pesquisa ter deixado de disponibilizar o documento informando que assumira a disciplina há pouco tempo e que estava providenciando a organização do programa, solicitamos o envio posteriormente, mas não obtivemos retorno.

A análise dos programas de disciplinas proporcionou a confirmação de dados que havíamos constatado nos projetos dos cursos confirmando que os setes PPC dos cursos de Pedagogia da UECE apresentam propostas formativas diferenciadas em todos os âmbitos, nos quais podemos citar os ementários, especificamente das disciplinas de Didática e Avaliação obrigatórias, entretanto com carga horária diferente para os componentes curriculares com a mesma nomenclatura, no caso a disciplina de Didática que ora denominada Didática conforme localizamos em um PPC e nos outros quatro projetos intitulada Didática Geral em um curso ofertada no terceiro semestre, em três no quarto e em outro no sexto, o referido componente curricular com carga horária diferente em dois projetos com 68 horas/aulas e quatro créditos e em três PPC com 102 horas/aulas e seis créditos. As disciplinas de Avaliação que foram os outros componentes da investigação apontam nomenclatura diferentes em Avaliação da Aprendizagem e Educacional, sendo essa segunda denominação escolhida por no ementário referenciar avaliação da aprendizagem, apesar da nomenclatura diferenciada as três disciplinas apresentam 68 horas/aulas e quatro créditos.

Conforme aclaramos anteriormente a disciplina Didática foi descrita nos PPC com nomenclatura e cargas horárias diferentes, nesse trecho da caminhada descreveremos os achados acerca da avaliação do ensino e aprendizagem contidos nos programas das disciplinas disponibilizadas pelos docentes a partir da especificidade de cada componente curricular.

O programa da disciplina de Didática com duração de 68 horas/aulas foi disponibilizado no formato impresso em que a ementa foi retirada do PPC do Curso sem objetivos destinados a avaliação do ensino aprendizagem apresentando a temática na terceira unidade aliada ao planejamento, nas referências foram citados dois livros referentes ao tema. No mesmo curso de Pedagogia a disciplina Avaliação Educacional também com 68 horas/aulas compôs nossa investigação, uma vez que, no ementário foi contemplada a avaliação do ensino e aprendizagem sendo evidenciada nos objetivos da disciplina e destinando uma unidade para estudo desse tema sem indicações bibliográficas ou documentais do referido objeto na bibliografia descrita no programa.

Dentre os quatro programas das disciplinas Didática Geral recebemos um de 68 horas/aulas referentes a quatro créditos do curso que de acordo com a descrição do programa anterior atendeu ao ementário descrito no PPC, sem destinar nenhum objetivo com foco na avaliação da aprendizagem, pautando os estudos acerca da avaliação na segunda unidade com indicação de dois livros sobre avaliação do ensino e aprendizagem na bibliografia básica.

Os outros três programas das disciplinas de Didática Geral destinaram-se as disciplinas de Didática Geral com carga horária de 102 horas/aulas perfazendo seis créditos da matriz curricular, nos quais dois apresentaram o ementário da disciplina de acordo com o descrito no Projeto Pedagógico de cada curso e o terceiro teve sua peculiaridade pautada na inexistência do PPC. No primeiro programa da disciplina com essa carga horária enfocou em um dos seis objetivos específicos a avaliação da aprendizagem aliada ao planejamento do trabalho pedagógico, bem como o estudo do conteúdo foi pautado na segunda unidade e na bibliografia constavam indicações de um livro acerca da avaliação da aprendizagem. Em outro programa com a mesma carga horária avaliação da aprendizagem foi contemplada na terceira unidade apesar do documento sinalizar quatro unidades, mas constarem especificações de três. Nas indicações bibliográficas complementares foi citado um livro sobre avaliação da aprendizagem. No programa de disciplina concedido pela docente do curso que o PPC ainda está sendo aprovado pelo Conselho de Educação constava um ementário que foi pesquisado de projetos pedagógicos de outros cursos sem destinar objetivos pautados na avaliação e constando indicações no conteúdo programático da disciplina relacionando com o planejamento na bibliografia indicações de obras sobre avaliação foram inexistentes.

Dos sete cursos pesquisados um ofertava a disciplina de Avaliação da Aprendizagem sendo disciplina obrigatória era pré-requisito de Didática Geral. Os estudantes do curso de Pedagogia cursavam no oitavo semestre atendendo a ementa do projeto de curso e destinando objetivos, conteúdos programáticos e referências ao tema de estudo do componente curricular nomeado de avaliação da aprendizagem.

Aclaramos que em nenhuma circunstância de nossa caminhada temos o intuito de fazer generalizações, mas os achados até esse trecho de nossa investigação servem de alerta aos gestores e docentes das instituições de ensino superior na perspectiva de análise das concepções de avaliação propaladas nos cursos que trabalham e as vinculações com os PPC e os programas de disciplina que norteiam o trabalho formativo.

Nessa direção consideramos que a análise documental, bibliográfica e as entrevistas realizadas na pesquisa e explicitadas nesse momento são fundamentais para orientar as práticas formativas dos professores e o trabalho de gestão dos coordenadores, bem como os projetos de formação nas Universidades. Vale evidenciar que existe uma continuidade desta pesquisa buscando identificar as dimensões da avaliação do ensino e aprendizagem disseminadas nos cursos de Pedagogia e em outros cursos de formação docente ofertados pela instituição investigada.

Acreditamos que avaliação precisa servir e auxiliar a todos os envolvidos no processo de formação inicial acadêmica, ou seja, coordenadores, professores e estudantes. Avaliação como processo precisa perpassar todo o ensino, constituindo um processo de retroalimentação, ou seja, possibilitando o redimensionamento das ações a fim de re/orientá-las em direção a finalidade desejada que destinando-se à aprendizagem dos estudantes. Por meio da avaliação constatamos os progressos, as dificuldades e reorientamos o trabalho formativo no Ensino Superior e nos cursos de licenciatura que formam os professores que atuarão na Educação Básica evitando ficar restrita a verificação do rendimento escolar.

## **6 QUINTA DESCOBERTA – A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO AVALIATIVO E SEU DESENVOLVIMENTO A PARTIR DOS SABERES E PRÁTICAS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: OUTROS TRECHOS DA CAMINHADA**

*Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a mil milhas de todos os lugares habitados e em perigo de morte, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me, então, que eu havia estudado de preferência geografia, história, cálculo e gramática, e disse ao garoto (com um pouco de mau humor) que eu não sabia desenhar. [...] (Saint-Exupéry, 2015, p. 12).*

Para início dessa paisagem de descobertas de nossa caminhada investigativa escolhemos um trecho da obra *Pequeno Príncipe* escrita por Saint-Exupéry que expressou um trecho do diálogo do Pequeno príncipe com o piloto evidenciando um mistério. Sendo assim, decidimos fazer uma alusão que o exercício de pesquisa é um mistério revelado de acordo com as escolhas do pesquisador ao longo do caminhar formativo. A epígrafe enfocou duas situações: o interesse em desvendar o mistério e as dificuldades que o piloto possuía para desenhar, esses dois momentos foram vivenciados no decorrer desta pesquisa, uma vez que as dificuldades recaem na ausência dos dados, por emprendermos um tempo maior a procura das informações, por nossas incertezas. E as descobertas dos mistérios os aspectos causadores de aprendizagens geradas pelos sujeitos, documentos, livros e artigos que nos deparamos na trajetória investigativa trilhada no Curso de Doutorado e nos proporcionaram a reflexão acerca da constituição do conhecimento avaliativo.

Assim como na frase que inicia esse trecho nós não sabemos desenhar, mas afinal nesse momento o desenho não nos serve porque para atendermos o rito acadêmico precisamos escrever e defender uma tese. De todo modo, tentamos fazer com que essa leitura parecesse um desenho escrito objetivando a sua contemplação e demonstrando os caminhos que percorremos para descobrirmos de que forma os professores dos cursos de Pedagogia da UECE constituíram os seus conhecimentos acerca da avaliação e desenvolveram os saberes e as práticas avaliativas efetivadas em suas atividades docentes.

Nossa sexta descoberta objetivou descrever a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes dos sete cursos de Pedagogia da UECE pautados nos saberes e nas práticas, além

disso, evidenciamos o processo de avaliação disseminado pelos docentes nas disciplinas de Didática e Avaliação.

No intento de descrever a constituição do conhecimento avaliativo a partir dos saberes e práticas nossa parada enveredou por cinco caminhos diferentes e ao mesmo tempo interligados pelo interesse da descoberta. Inicialmente nosso caminho foi norteado pelos aspectos teórico acerca dos saberes avaliativos, em seguida nos debruçamos em descobrir a constituição dos saberes avaliativos, posteriormente voltamos nossa atenção para apreciarmos a disseminação dos saberes da avaliação, na quarta parada revelamos o mistério a partir da organização das práticas avaliativas e finalizarmos esse trecho da caminhada com a descoberta da utilização das práticas na formação dos licenciandos em Pedagogia.

### 6.1 OS SABERES AVALIATIVOS: EIS MAIS UM DOS MISTÉRIOS!

As atividades docentes acontecem mediante a definição e validação dos saberes. Sendo assim, nossos estudos no decorrer do curso de Doutorado oportunizaram-nos a condição de compreender diferenças conceituais acerca de saber e conhecimentos, um desses estudos foi organizado por Langhi (2009) que destacou a importância e diferenciação entre conhecimento e saberes, ora apontando as convergências e diferenças acerca da definição conceitual. Vale evidenciar que nosso estudo descreveu de modo específico os saberes avaliativos constituídos pelos docentes no decorrer de sua trajetória formativa e profissional, assim como a disseminação desses saberes em sua atuação docente, portanto acreditávamos na relevância de inicialmente compreendermos o conceito de saber, suas particularidades e, posteriormente enfocarmos o saber sobre avaliação.

Na acepção enfocada por Azzi (2000), o saber é uma fase do desenvolvimento do conhecimento, na qual o indivíduo organiza unidades prévias de conhecimento, procurando atender as necessidades práticas. Neste sentido, a diferença entre o saber e o conhecimento, é que o primeiro é constituído pelo próprio indivíduo, ao passo que o outro requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica.

Gauthier *et al* (1998) considerou saber e conhecimento como sinônimos, afirmando que o “ensino exige saberes, ou conhecimentos” (p.19). Enfocando que a docência é um ofício universal sendo constituída pelo “reservatório de conhecimentos”, ou saberes docentes, possui

um subconjunto de saberes, denominado de “repertório de conhecimentos”, também conhecido por “saberes da ação pedagógica”, representando os saberes da gestão da classe que é um conjunto de regras necessárias para criar e manter um ambiente favorável para o ensino e aprendizagem e da gestão do conteúdo que engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para que os estudantes aprendam o conteúdo, relacionado ao planejamento, ensino e avaliação. O repertório de conhecimentos (ou saberes) inclui os seguintes saberes: saberes disciplinares (matéria), saberes curriculares (programa), saberes das Ciências da Educação (diversas facetas de seu ofício ou da educação de modo geral, ou seja, é um saber profissional específico docente), saberes da tradição pedagógica (ministrar aulas que transparece no intervalo de consciência), saberes experienciais (jurisprudência individual), saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes (jurisprudência pública), saberes culturais e pessoais (pessoa), saberes pré-profissionais (vida).

A definição de saber para Tardif (2008) englobou os conhecimentos, competências e habilidades organizados ao longo de uma trajetória, uma vez que, “[...] o saber do professor é plural, compositório, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p. 18). Os saberes nos estudos de Tardif foram classificados em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais incluindo os das ciências da educação e da pedagogia e experienciais. Revelando a importância do saber, Tardif expôs que, o saber

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

Na acepção descrita pelo autor mencionado a constituição dos saberes docentes ocorre no decorrer da vida, indo além dos aspectos profissionais vinculando-se a identidade, as experiências e carreira profissional em que o docente funda mediante as relações com os estudantes e os pares, ou seja, para compreendê-lo é necessário estudar os saberes a partir das relações do professor com a vida e sua trajetória profissional.

Garcia (1995) utilizou o termo conhecimento se referindo as “áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim

como de saber porquê (justificação da prática)” (p. 84). Esse conjunto de conhecimentos subdividiu-se em psicopedagógicos, conhecimento do conteúdo formado por dois componentes o substantivo e sintático, bem como o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto.

Nos estudos de Therrien e Damasceno (1996) encontramos as seguintes classificações para os saberes: saberes curriculares, disciplinares e de formação, associados à cultura escolar (mundo sistêmico), além dos saberes de experiência e da prática social relacionados à cultura da experiência vivida (mundo vivido). Sendo identificados na observação da prática docente, estes devem compor o universo de referência do professor.

Ainda expressando as ideias de Therrien (1997), a relação do saber com a ação reforça a concepção de que o docente se forma na docência, dimensão que gera questionamentos aos processos de formação docente dissociados da prática, apontando para a necessidade de pensar esta formação a partir de perspectivas diferentes dos quadros institucionais tradicionais. A formação inicial deve ser concebida numa perspectiva de formação contínua, preparando para a reflexão sobre a prática. Deve se manter como horizonte de referência que a docência, tanto ao nível escolar como a nível de formação de formadores, constitui um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação aos saberes. Sendo assim, constatamos a necessidade da constituição dos saberes a partir da formação inicial perpassando a atuação profissional gerando reflexões e balizando os aspectos teóricos e práticos aprendidos na formação inicial, continuada e nas ações docentes.

Na acepção organizada por Pimenta existem três saberes destinados a docência, o saber da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência se constituem de quatro formas: a primeira se organiza antes dos estudantes chegarem ao curso de formação inicial, por trazerem os saberes da sua experiência discente de diferentes professores que passaram por sua vida escolar; a outra seria a experiência partir da experiência socialmente acumulada; e as experiências de alguns estudantes que desenvolvem atividades docentes porque fizeram o magistério no ensino médio e outros por assumirem a docência antes de serem formados sendo os saberes que os professores produzem em seu cotidiano de trabalho. O segundo saber é o conhecimento, ou seja, conhecer a especificidade de sua área de formação e trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, uma vez que

para Pimenta (2012) “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (p. 24). O conhecimento requer a consciência geradora de produção das dimensões da vida nos aspectos materiais, sociais e existenciais do homem. O terceiro seria o saber pedagógico que pode tornar a prática ponto de partida e chegada, principalmente se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca entendendo a dependência da teoria com a prática e vinculando-se a prática social da educação (PIMENTA, 2012).

Localizamos outra acepção acerca dos saberes pedagógicos formulada por Azzi (2012),

o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (p. 49)

Sendo assim, o saber pedagógico deve respaldar o trabalho docente possibilitando a interação com os estudantes nos contextos formativos apresentando a relevância da atividade formativa dos professores no processo educacional que necessita ir além da execução requerendo a compreensão da práxis em que se situa.

A natureza dos saberes está relacionada ao ato de ensinar e com as ações formativas realizadas pelos docentes, sendo um conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que o professor necessita conhecer e desenvolver. O saber, de acordo com Gauthier *et al* (1998), pode ser definido sob três concepções distintas: subjetividade, juízo e argumentação. Tendo a subjetividade como origem do saber, considera-se que o saber é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional nesse sentido, o saber se fundamenta na racionalidade e procede de uma constatação e demonstração lógica. Na concepção do juízo, dizemos que o saber é um juízo verdadeiro e não é fruto de uma intuição nem de representação subjetiva, como no caso anterior. É consequência de uma atividade intelectual e o juízo a respeito de fatos. Pautado na argumentação, o saber é uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação, usando a lógica, dialética ou retórica, incluindo o ato de saber apresentar razões e motivos.

Franco (2009) enfatizou que quando o conhecimento se articula em ações pertinentes e emancipatórias, na direção de transformação das condições de existência social, passa a ser

considerado um saber, pelo fato de ser engajado, circunstanciado, transformador, integrado às estruturas cognitivo-emocionais do sujeito.

Os estudos descritos nesse trecho da caminhada nos auxiliaram a acreditar que o saber avaliativo é uma das pistas que constituem o conhecimento nessa área, sendo organizado pelo indivíduo a partir dos estudos acerca das ciências da educação aliado a dimensão pedagógica, disciplinar, curricular, vinculando-se as experiências de formação e profissão, bem como a ação pedagógica possibilitando o docente a tomar decisões para minimizar as dificuldades de aprendizagens dos discentes expressas no decorrer do processo formativo.

Partindo das concepções teóricas acerca dos saberes e do saber avaliativo revelamos as concepções que fomentaram o conhecimento avaliativo dos sujeitos participantes da investigação ancorados em dois aspectos, os saberes fundamentais para avaliar os discentes e saberes avaliativos que foram constituídos a partir das experiências com os pares, a gestão dos cursos e discentes.

## 6.2 REVELANDO UMA DAS PARTES DO MISTÉRIO: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES AVALIATIVOS DOS PROFESSORES ENTRE AS FALAS E OS ASPECTOS TEÓRICOS.

Conforme explicitamos em outros trechos de nossa pesquisa nosso estudo foi sendo constituído por diversas paradas nas quais ora tínhamos o contato com os sujeitos de modo presencial e em outras circunstâncias às descobertas surgiram a partir das leituras dos livros, artigos e documentos que compõem o cenário de nossa viagem, bem como nas conversas que tínhamos com outros professores que atuavam na instituição que investigamos.

Cabe revelar que a formação de um pesquisador está longe de ser uma trajetória solitária, uma vez que em todos os momentos estivemos em diálogo com as produções bibliográficas, documentais, com os entrevistados, ao comentar acerca da pesquisa com nossos pares sendo oportunizados sentimentos de alegria por acreditarmos que as contribuições da investigação servirão aos professores para repensarem as dimensões avaliativas utilizadas em seu trabalho formativo, a outros pesquisadores e as instituições, secretarias de educação, Ministério da Educação no fomento das políticas de formação profissional docente e ao mesmo tempo ficamos angustiados na busca das informações e na tensão com o tempo para finalização do Curso de Doutorado, além disso, algumas revelações nos inquietaram, bem como geraram

aprendizagem acerca da constituição do conhecimento em avaliação dos docentes dos cursos de Pedagogia, pautadas nas concepções dos professores acerca desse aspecto didático-pedagógico e caminho percorrido pelos interlocutores e suas relações com avaliação.

Importante destacar que a investigação nos proporcionou reflexões sobre os nossos saberes e práticas de avaliação disseminadas nos cursos de licenciatura, no qual desenvolvemos nossas atividades profissionais nos incentivando demonstrar aos licenciandos a relevância e interligação do planejamento, dos conteúdos, metodologia, recursos e avaliação ao trabalho do professor para que consigam relacionar com o contexto escolar em que desenvolverão a docência.

Na dinâmica das descobertas, especificamente no que concerne aos saberes fundamentais para avaliar os estudantes as revelações docentes circundaram pautadas nos saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, bem como na ausência de especificação desses saberes por alguns docentes, nos gerando reflexões acerca da constituição dos saberes avaliativos e de sua relação com o trabalho formativo desenvolvidos pelos professores nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UECE.

Em se tratando da constituição dos saberes sobre avaliação do grupo de professores universitários participantes da investigação, evidenciamos em suas falas elementos que nos fizeram concluir que seus saberes acerca da avaliação são interligados aos saberes sociais e educacionais consoante os ensinamentos de Tardif (2008), uma vez que, os saberes no âmbito social formam o conjunto de que dispõe uma sociedade e nas dimensões da educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados pela sociedade e destinados a instruir os sujeitos. Isso nos levou a evidenciar a ligação da avaliação com esses saberes pelo fato das ações avaliativas circundarem a dimensão social e, principalmente educacional no contexto brasileiro, mas que ao mesmo tempo se relacionam em âmbito mundial ao Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). No tocante a gestão das políticas educacionais e avaliação os estudos de Gatti (2012) realizaram críticas ao modelo de gestão com escopo nos resultados e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

[...] o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. O IDEB tornou-se a expressão de qualidade do ensino, a qual, nessa postura, é traduzida por um cálculo que tem por base o desempenho do aluno obtido por meio dos testes de larga escala e em taxas de aprovação. Então, consoante a perspectivas da globalização, estabeleceram-se metas de desempenho, estipulando-se o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras

atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). Estados e municípios, que são os responsáveis diretos pelas redes escolares da educação básica, passam a ser cobrados incisivamente, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance deste “padrão de qualidade.” O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vêm propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar (p. 32).

A citação denotou que os processos de avaliação em larga escala destinados a educação básica vinculam-se ao âmbito internacional apesar de não ser objeto de nossa investigação nos leva a pensar acerca da necessidade de irmos além do IDEB que retrata o padrão de qualidade no âmbito de avaliação em larga escala evitando que a avaliação na concepção do ensino e aprendizagem seja divulgada diretamente ficando restrita aos professores e estudantes e incorretamente por vincularem aos indicadores das avaliações em larga escala/avaliação externa, ou seja, em concepção diferenciada e pautada na aplicação de exames ou de instrumentos homogêneos que visam apresentar uma cenário diversificado como o sistema educacional do Brasil seja na educação básica ou superior, mantendo distância das situações que ocorrem nas instituições formativas, sendo assim, fomos provocados a revelar constituição dos saberes avaliativos para avaliar os estudantes que serão futuros pedagogos. Ressaltamos que na perspectiva da Didática e teorias pedagógicas o escopo da avaliação consiste nos processos de ensino-aprendizagem.

Na explanação dos oito professores entrevistados nos foi revelado a constituição de saberes avaliativos diferenciados a partir das experiências como estudantes nos cursos de formação em nível médio ou superior, pautados nos saberes disciplinares e curriculares. Além da constituição dos saberes avaliativos, descrevemos a utilização desses saberes pautados nas propostas educacionais, que perpassavam as disciplinas e estavam ligados ao currículo e conteúdos expressos nos programas dos componentes curriculares vinculando-se aos aspectos de elaboração dos instrumentos, assim como constatamos a ausência de informações acerca da especificidade dos saberes.

Do mesmo modo como fizemos nos trechos anteriores e atentando para as dimensões éticas relevamos essa parte de mistérios trazendo a fala dos depoentes preservando o anonimato dos interlocutores com a palavra professor seguida de numeral, nas quais foram apresentadas a constituição e, em seguida a disseminação dos saberes para avaliar os estudantes pautados nas

concepções teóricas defendidas por alguns autores e nas dimensões avaliativas descritas nos programas das disciplinas interligando-se aos saberes disciplinares e curriculares, porque os programas dos componentes curriculares expressavam os planos de trabalhos dos docentes entrevistados pautados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que representaram os saberes disciplinares interligados aos curriculares ancorados nos objetivos, conteúdos, métodos e na bibliografia escolhida para cada disciplina.

Ao mapearmos o percurso de constituição dos saberes avaliativos dos professores, encontramos nas falas de nossos interlocutores, evidências de que a constituição de seus saberes sobre a avaliação se deram a partir de saberes experienciais desenvolvidos na vivência, como discente, na formação inicial, continuada e, em outras circunstâncias, na docência superior.

Na explanação acerca da constituição dos saberes avaliativos, o professor 01 informou que os saberes foram pautados na experiência ora desenvolvidos nos experimentos da formação discentes e em outras circunstâncias na docência no ensino superior

*o meu curso pedagógico [...] devo confessar que muito mais pela experiência de questionar o que estava sendo feito [...] e mais amparado pelo conhecimento que eu levava do ensino médio e das várias leituras que desenvolvia e estudos. [...] mas ter vivido experiências que me inquietaram, que me colocaram em uma posição de questionar e de pensar, sobre avaliação, para que na graduação tivesse iniciativa própria para buscar leituras, [...] sempre fui curiosa, eu sempre li diferentes autores, diferentes assuntos e sempre tive a necessidade de articular diferentes saberes e conhecimentos para então definir alguns conceitos e também fundamentar minhas concepções. [...]. (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

A formação em nível médio e os estudos do interlocutor proporcionaram a elaboração do saber da experiência no tocante à avaliação, vinculado as iniciativas de leituras e articulação que o docente realizava com os saberes e conhecimentos que fundamentaram suas concepções avaliativas. Na explanação o entrevistado focou no saber da experiência discente explicitando que sua curiosidade em realizar leituras foi preponderante para definição conceitual e fundamentação das concepções avaliativas.

O saber da experiência evidenciado pelo docente 01 nos remeteu aos estudos de Gauthier et. al. (2013) evidenciando que aprendizagem por meio das experiências é um momento particular, sendo um momento pessoal e, acima de tudo privado. O docente realiza julgamentos elaborando ao longo do tempo uma jurisprudência constituída de truques e modos de fazer que, apesar de testados ficam restritos a sala de aula requerendo pesquisas para sua divulgação e redefinição. As indicações de Gauthier alusivas ao saber da experiência e a necessidade de

pesquisas para a divulgação dos saberes experienciais, na especificidade do ensino superior correspondem as contribuições de nossa investigação na perspectiva de divulgar os saberes avaliativos dos docentes universitários nos cursos de Pedagogia buscando auxiliar na redefinição e reorganização dos mesmos auxiliando a perceber que esses saberes são modificáveis atendendo um contexto educacional específico. Coadunando com Tardif (2008) enfocando que os saberes dos professores são plurais e temporais adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional asseveramos que os saberes requerem um redimensionamento no atendimento das demandas formativas e específicas de um determinado contexto histórico e social.

A explanação da constituição do saber avaliativo do docente 02 apresentou similitude com as revelações do professor 01 por ressaltar a aquisição do saber a partir da experiência como estudante sendo que em outro nível de formação a Pós-graduação, de modo específico, no Curso de Mestrado em Educação evidenciando o trabalho de dois professores, “Graças a Deus, no meu curso de mestrado tive dois professores, que me deram assim, muito suporte para leitura, muito suporte para avaliação, para eu estudar a avaliação” (PROFESSOR 02, UECE, 2016). O saber avaliativo do entrevistado além do saber experiencial apresentou características dos saberes profissionais elaborados nas instituições de formação de professores.

A aceção do professor 03 enfocou que seu saber de avaliação inicialmente foi constituído em uma disciplina cursada na graduação, ou seja, o saber disciplinar organizado em um dos componentes curriculares no Curso de Pedagogia em uma Universidade particular cearense, intitulado Medidas Educacionais com aprendizagem de regras, técnicas e cálculos de avaliação, esse saber vinculou-se ao saber curricular com escopo no conteúdo apreendido na formação. No decorrer de sua experiência profissional no ensino superior esse saber foi sendo redimensionado pela “busca individual, solitária e meio que sem trocas, sem cooperação mútua, entre nós próprios (referindo-se aos professores)” (PROFESSOR 03, UECE, 2016). A constituição do saber avaliativo do professor 04 foi similar ao do entrevistado 03 como foco no saber disciplinar da Didática, “[...] como conteúdo do programa de Didática. Esses conteúdos eram ministrados [...] do ponto de vista teórico, conceitos de avaliações, tipo de avaliações, na qual o profissional poderia está trabalhando, na sua prática pedagógica, mais a parte conceitual” (PROFESSOR 04, UECE, 2016). Os saberes disciplinares referem-se as áreas de conhecimento organizados nas Universidades em disciplinas. De acordo com a explanação do docente 04 além do saber disciplinar ser constituído na disciplina de Didática a avaliação ficou restrita aos

aspectos conceituais que se destinam ao trabalho do professor, ou seja, os aspectos práticos referentes a avaliação foram descobertos no exercício da profissão.

O docente 05 evidenciou que o saber avaliativo foi um saber disciplinar gerado na disciplina de Didática no curso de Pedagogia, “Que eu lembre foi na Didática, eu não lembro das outras disciplinas assim, eu lembro de alguns professores e das suas disciplinas, mas eu não me lembro, se nós estudamos avaliação em separado” (UECE, 2017). Além disso, ressaltou os estudos individuais acerca da avaliação que iniciaram a partir de um curso de especialização, ou seja da experiência como discente e docente

*O que eu sei sobre avaliação se deu mais de peleja, o universo de sala de aula teve que me fazer pensar. Na especialização, eu fiz especialização em Gestão, nós tivemos uma disciplina que discutiu avaliação e a partir daí eu comecei a estudar mais. Mas no Mestrado teve Metodologia do Ensino Superior e houve um estudo de avaliação, mas não teve outro campo. Não houve formação pedagógica, por exemplo, para os professores efetivos que entraram na UECE, embora seja lei e seja obrigatório, não houve. (PROFESSOR 05, UECE, 2016).*

As experiências discentes aliadas aos saberes disciplinares na graduação e Pós-graduação, bem como as vivências no Magistério na educação básica incentivaram os estudos do interlocutor sobre avaliação, além disso, destacou-se a obrigatoriedade da formação pedagógica dos professores universitários ressaltando ausência dessa ação na UECE.

Nas revelações acerca da constituição dos saberes avaliativos, o professor 06 enfocou a sua experiência discente compondo um grupo de Estatística aplicada à Educação e a monitoria em Medidas Educacionais:

*Só que eu tive uma experiência, assim, que pra mim foi muito boa. Foi ímpar! Eu acho que poucas pessoas tiveram a oportunidade que eu tive por conta do grupo de professores que eu trabalhava na Estatística Aplicada à Educação porque aí eu não me restringia, apenas, a minha formação na Estatística. Eu fui monitor de Medidas Educacionais. [...] Mas, aí eu trabalhava com eles (referiu-se ao grupo de professores) na Estatística. Eu ia para as turmas de Estatísticas e de Medidas [...]. No mestrado, como eu já tinha uma identificação muito grande com a Estatística Aplicada e já ensinava na Universidade eu fiz duas disciplinas que eram ofertadas na época, [...] Métodos Quantitativos na Educação I e Métodos Quantitativos na Educação II e eu fiz os dois. Eu me identificava, queria me aprofundar nessa área. (PROFESSOR 06, UECE, 2016).*

O destaque para a experiência na monitoria do interlocutor evidenciou a constituição dos saberes avaliativos experienciais vinculados os aspectos disciplinares e curriculares da Estatística e Medidas Educacionais que passaram a fazer parte do trabalho do professor na Universidade evidenciando que a primeira disciplina ministrada no ensino superior foi Estatística

aplicada à Educação. No curso de mestrado o saber disciplinar foi constituído ao cursar as disciplinas de Métodos Quantitativos I e II. O desenvolvimento dos saberes avaliativos do docente 06 caracterizaram a elaboração dos instrumentos de medida com o aporte voltado para a Estatística, ou seja, caracterizando os saberes curriculares.

Nas revelações do professor 07 encontramos similitudes com os aspectos descritos na fala do professor 02 no concernente ao saber profissional aclarando que seu saber avaliativo foi constituído nas disciplinas no Curso de Mestrado em Avaliação, especificamente no que se refere à aprendizagem e na experiência em gestão no Ensino superior.

*No mestrado, eu pude entrar em contato com essa bibliografia, pude entrar em contato com essa literatura. E como eu disse, esse foi o primeiro desafio. Quando eu fui ser gestor, Coordenador do curso de Pedagogia. Ai, eu enfrentei um outro desafio porque eu coordenei o curso de pedagogia numa instituição privada que tem essa questão da avaliação institucional, eles são muito cobrados em relação a isso. Então, normalmente, as comissões próprias de avaliação, que são as CPAs, elas precisam, de certa forma, funcionar. E aí foi um outro aprendizado. No sentido de entender, por exemplo, o que o sistema de avaliação do Ensino Superior (SINAES) propõe? Quais são as modalidades de avaliação? Quais são os instrumentais? Como é que essa comissão própria de avaliação tem que se estruturar, qual é a ação, quais são as ações que ela tem que desenvolver. Então, foram dois momentos de experiência e muito aprendizado. (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Além da formação no Curso de Mestrado ressaltando os aspectos da avaliação do ensino e aprendizagem as palavras do entrevistado 07 evidenciaram que a experiência na gestão no Ensino Superior e a necessidade de compreender os SINAES foi fundamental para aquisição dos saberes em avaliação proporcionando reflexão acerca das dimensões constituintes da avaliação, desde as modalidades até ações desenvolvidas pelas instituições.

O docente 08 percebe a constituição de seus saberes avaliativos vinculado ao saber disciplinar e ao mesmo tempo desenvolvido nas suas experiências de estudante ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura,

*A disciplina de Estágio Supervisionado, de como era feito, mas ainda muito confuso, porque dentro das demandas do estágio, as múltiplas demandas, a relação do professor supervisor, Universidade, escola. A elaboração de Plano de Aula, por exemplo, planejamento, então dentro de muitos temas que contemplava essa disciplina, a avaliação sempre, aquela etapa final, sempre foi deixando, sempre ficando muito confuso. (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

Na revelação do entrevistado as dimensões avaliativas ficaram confusas no decorrer da formação tratadas ao final da disciplina de Estágio impossibilitando os ajustes no decorrer do processo sem esclarecimentos da relevância da avaliação no trabalho do professor denotando que

o componente curricular nomeado Didática deixou de abordar os aspectos da avaliação, realizamos essa consideração porque avaliação é um dos componentes do processo didático-pedagógico que constituem o trabalho do professor sendo necessária sua abordagem nas disciplinas de Didática ofertadas nos cursos de formação de professores. Em outro trecho a entrevista revelou ausência de compreensão da avaliação na graduação.

*E aí fazendo um perfil geral das experiências, na licenciatura até de processos avaliativos mesmo, quando educanda a gente não compreendia muito bem, como avaliação era feita pelos próprios professores. Não era um consenso cada um usava critérios específicos, alguns explicavam quais os critérios e adotando para valer com os alunos no início das disciplinas ou no final, mas muitos poucos faziam isso (se referindo as explicações sobre os critérios). (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

A falta de entendimento dos aspectos referentes a avaliação do ensino e aprendizagem na graduação pautados pelo professor 08 gerou o saber experiencial avaliativo baseado na autocrítica da formação provocando questionamentos com destaque para avaliação processual, bem como para o saber pedagógico adquirido pela reflexão acerca da prática educativa e das dificuldades de compreender a avaliação.

A explanação do docente 08 asseverou a possibilidade dos saberes pedagógicos colaborarem com a prática, principalmente se forem mobilizados a partir das dificuldades que a prática coloca, compreendendo a dependência da teoria em relação a prática, ou seja, uma vinculação entre os dois aspectos. O primeiro aspecto da prática docente consiste no estudo e investigação sistemática pelos professores de sua prática com a contribuição das teorias pedagógicas (PIMENTA, 2012).

Após evidenciarmos a constituição de alguns dos saberes avaliativos, nos detemos em evidenciar a organização dos saberes de avaliação pautados na experiência. Na explanação acerca da constituição dos saberes experienciais sobre avaliação o professor 01 comungou com a concepção de interligação dos saberes,

*[...] penso que saberes importantes são ligados, sobretudo, que as pessoas são diferentes, que aprendem e manifestam a sua intenção no processo educativo e sociais, portanto, de forma diferente, mas que infelizmente, o sistema educacional de uma maneira geral, e também na universidade, ainda está calcado numa visão extremamente conservadora, tradicional e padronizada de aprendizagem e de desenvolvimento humano, portanto, [...] repercutindo também no ensino e nas suas formas de serem organizadas, planejadas e executadas, por consequência, isso também, vai ter repercussão em nível de currículo e de gestão pedagógica dos processos que os nossos alunos passam [...] (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

O relato mencionou o modo diferenciado de aprendizagem de cada estudante, mas que o modelo formativo instituído na Universidade repercute no currículo, na gestão pedagógica estabelecendo padrões de aprendizagens e, conseqüentemente ecoando nas ações de ensino seguindo a dimensão tradicional da instituição, posterior a essas revelações o interlocutor frisou que o ensino na Universidade precisa ser repensado para atender as necessidades dos estudantes que ingressam no Ensino Superior com o perfil diferente,

*[...] a entrada dos alunos que tem o perfil diferente desde o início da unidade (referiu-se a unidade que trabalhava), que agora são todos muitos jovens, praticamente, terminam a educação básica e entram na Universidade, a gente tem percebido isso e com referências diferentes [...] Nós temos um currículo que, infelizmente, ainda não tem espaço suficiente para dar conta, de novas demandas e do novo perfil de aluno, de aprendizagem que trazem e ficam aprisionados nas disciplinas, no enquadramento das disciplinas e do próprio movimento do currículo. Que a gente vai entendendo, na prática que precisamos de outras atitudes, outras práticas e atitudes, e às vezes gerência pedagógicas para gente ir dando conta disso. É preciso às vezes, fazer estudos paralelos, é preciso ampliar a carga horária, é preciso incluir conteúdos que não estão estabelecidos, é preciso atualizar outras bibliografias, quer dizer são saberes que nós vamos agregando a avaliação, mas também em nossa postura de maneira geral, que vem modificando, com a força da própria realidade, na própria convivência com o nosso público, com os nossos alunos que são nosso público alvo (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

No relato constatamos que a experiência na docência universitária e, principalmente no que se referiu a modificação no perfil dos discentes ingressantes no Curso de Pedagogia, requereram alterações nas ações formativas que perpassam pelo currículo, enveredam pela gestão pedagógica, pautadas na ampliação da carga horária, na atualização da bibliografia e, que conseqüentemente vinculados a avaliação. Ou seja, ao evidenciar os saberes experienciais que se alteram com o perfil do público de estudantes mais jovens e recém saídos da educação básica destacou as alterações nos saberes curriculares e disciplinares, respaldando a aceção descrita por Tardif (2008, p. 19) sobre a temporalidade dos saberes, “O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Requerendo modificações para atender aos aspectos educacionais em contextos diferenciados.

O nosso segundo entrevistado revelou que constituiu os saberes avaliativos com seus pares citando nomes de alguns docentes do curso, e com os estudantes, “Os nossos alunos trazem saberes que nós não temos atentado ainda e que tem a ver com o contexto dele hoje. [...] Nossos alunos chegam na sala de aula aos cinco anos de idade com cinco mil horas de televisão. Então eles têm um saber que é diferente do meu”. (PROFESSOR 02, UECE, 2016). Além das horas de telespectador realizou comentários acerca dos nativos digitais, do uso de *blog*, do Ambiente

Virtual de Aprendizagem como recursos agregados a disciplina para atender a vivência cotidiana dos estudantes, ou seja, o perfil discente provou a utilização de recursos tecnológicos pelo professor, aclaramos que o modo de ensino foi modificado de acordo com as necessidades do público. Apesar de mencionar os recursos no discurso deixou de ser mencionado os saberes avaliativos a partir da experiência, mas constatamos a modificações no saber da tradição pedagógica por valorizar o contexto contemporâneo e tecnológico em que os discentes estão imersos.

Ao referenciar os saberes avaliativos constituídos com os pares e com os estudantes a explanação preferida pelo docente 03 se reportou aos estudos de Gauthier *et. al.* (2013), ao enfatizar que era contra,

*dessa história que diz que ensinar é um dom, eu não acho que ensinar não seja um dom. Sobre a história do dom, até que os meus alunos quando dizem que escutam alguém falando em dom, a gente já olha pra ver se está por perto. Eu digo ainda bem, que eu penso que a gente tem realmente algumas habilidades pra umas questões e outras. (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Na acepção apresentada pelo entrevistado a docência foi tratada como um ofício constituídos por saberes desenvolvidos antes e durante o exercício profissional, sendo remodelado em cada turma vinculando conhecimento teórico e experiências conforme podemos conferir em outro trecho da entrevista que relacionou contextualização dos conteúdos, aprendizagem e avaliação,

*por exemplo um grande aprendizado que a gente entende é de que, você tem que contextualizar sempre, o processo de aprendizado e, conseqüentemente, e de avaliação pra que fim se destina isso, aquele curso, aquele objetivo de aprendizagem principal. E daí você direciona o tipo de avaliação mais condizente. Uma avaliação que seja excelente para uma turma, pode não ser para a outra, alguns instrumentos, ou alguns propósitos [...] Então isso vai variando muito tem que contextualizar cada disciplina que você ministra. Contextualizar pelo tipo de curso, pelo nível de maturidade intelectual daquela turma, qual o objetivo daquele tipo de curso, da disciplina naquele curso, às vezes você está falando de avaliação dentro de uma disciplina de Didática, às vezes é uma disciplina de Avaliação, nesse caso é outra coisa você trabalha muito mais profundamente e você vai se apropriando, dessa maneira de trabalhar. (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Além de ressaltar a importância da contextualização, o entrevistado 03 enfocou o modelo de avaliação por objetivos descrito por Tyler (1940), no qual ocorre uma análise dos objetivos definidos e a congruência entre resultados e objetivos organizados pelo docente e destinados ao discente no decorrer da disciplina ou curso. Defendeu análise do perfil das turmas e da proposta formativa das disciplinas e suas especificidades.

Em outro trecho da entrevista o professor 03 revelou o imbrincamento dos saberes, que o docente precisa aprender com avaliação e da oportunidade de reflexão para melhoria da avaliação associando a autoavaliação com a função formativa que serve ao professor e estudante sendo um referencial de aprendizagem para os dois sujeitos. Outros aspectos mencionados foram a religação dos saberes e as modificações no trabalho docente a partir do perfil do público que chega ao ensino superior com mais informações requerendo do professor mediação da aprendizagem “o professor tem que [...] mediar a aprendizagem, numa dimensão muito maior que não seja só decorar aquele conteúdo, principalmente situando esse conhecimento, a serviço de uma atuação cidadã e profissional”(PROFESSOR 03, UECE, 2016).

Sendo assim aclaramos o pensamento de Morin sobre a necessidade de compreender os fenômenos e abandonar a linearidade de entendimentos dos conteúdos “[...] Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno. [...] (2005, p. 182). Ao modificar o perfil do estudante ingressante no ensino superior, especificamente nos Curso de Pedagogia da UECE citado nas falas dos professores 01, 02 e 03 se fez necessário a alteração das ações formativas mediadas para atender as expectativas discentes, saindo da unicidade da disciplina para a interligação entre os conteúdos aliados as aspectos da profissão, do trabalho e da sociedade, ou seja, requerem do professor mobilização e modificação de saberes a fim de reutilizarem no trabalho formativo.

O professor 04 enfocou que os saberes constituídos com os pares em momentos informais nas quais existiam troca de experiências e com os estudantes são significativos e fazem parte da formação continuada sem especificar os aspectos da avaliação, “[...] Então acho que essas vivências com os nossos alunos, essas discussões com um colega, essas trocas de experiências, vai construindo toda nossa bagagem formativa [...]” (UECE, 2016). O momento de constituição desses saberes foi considerado informal pela ausência de sistematização desses momentos tanto pela Universidade e gestão do curso, uma vez que nas reuniões do Colegiado deixavam de serem abordadas temáticas específicas acerca do trabalho docente ficando na responsabilidade e autonomia de cada professor as trocas de experiências acerca da avaliação.

Na busca pela descoberta dos saberes avaliativos dos professores que foram constituídos nas experiências com o professor 05, na sua explanação destacou que no ano de 2013 o colegiado do curso articulou um grupo de estudos relacionado com a prática,

*[...] mas não deu muito certo! Tivemos alguns problemas na hora de executar as discussões. E uma das discussões que foi agendada, mas não foi realizada foi sobre avaliação. Mas ainda assim em algumas reuniões do colegiado ao longo desses anos nós não paramos para discutir formas de avaliar. [...] Só em discussões pontuais que a gente faz, por exemplo, quando um colega solicita [...] deixa eu ver aqui, eu gosto das tuas provas quando vêm imagens, de uma maneira informal, pontuada para acontecer. Só em conversas informais mesmo, entre professores.” (PROFESSOR 05, UECE, 2016).*

De acordo com a explanação do entrevistado 05 o colegiado do curso tentou iniciar estudos sobre os aspectos da prática pedagógica, mesmo com o insucesso a avaliação era um dos temas. Entretanto, com a falta de consolidação dos estudos constatamos que o saber avaliativo foi constituído pelos pares com as experiências ocorridas de modo informal, entre os docentes, pautadas nas trocas de informações e socialização dos instrumentos. Podemos defender que são saberes experienciais de avaliação nos respaldando nos estudos de Tardif porque vinculam-se à, “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2008, p. 38 – 39).

No tocante aos saberes constituídos com os estudantes em outro trecho da entrevista foi ressaltada a disciplina de Estudos Integrados sendo utilizados instrumentos de avaliação diversos, por exemplo, produção de texto, produção de apresentação, dentre outros. Ou seja, a vinculação dos saberes experienciais com os saberes disciplinares de acordo com o interlocutor consistiu na alteração de utilização dos instrumentos, segundo alguns “dissabores que já aconteceram em sala de aula, de eles (estudantes) não entenderem como vai acontecer tanto à metodologia quanto a avaliação” (PROFESSOR 05, UECE, 2016). Mediante explanação aclaramos que as considerações dos discentes serviram no componente curricular citado para diversificação dos instrumentos de avaliação, ou seja, contribuíram para a constituição dos saberes avaliativos da reflexão da proposta de avaliação.

A revelação do professor 06 no tocante aos saberes avaliativos constituídos com os discentes foi pautada na aquisição de novos conhecimentos, informando às reflexões que realizava ao término dos semestres a partir das considerações das turmas, “[...] Quando chega ao final do processo e quando nós vamos planejar para o semestre seguinte: [...] Eu vou trabalhar com esse texto? Foi bom trabalhar com esse material? Esse material atende as necessidades de aluno de aluno com esse nível? [...]” (UECE, 2016). Os aspectos evidenciados destacam que a opinião dos discentes são levados em consideração, nesse sentido salientamos que contribuírem para os saberes avaliativos pautando-se no tipo de avaliação formativa docente sendo realizada

ao final do semestre auxiliando o professor na remodelação da proposta formativa para o semestre seguinte levando em consideração o *feedback* dos discentes.

Em outro trecho da entrevista o docente 06 enfocou que a carga horária da disciplina de Didática Geral com 102 horas sendo aspecto facilitador da organização das unidades de trabalho, ou seja, o saber curricular vinculado a quantidade de horas previstas para o programa da disciplina proporcionava condições para trabalhar outros conteúdos. Em relação às modificações curriculares obtivemos a seguinte informação no que se refere ao tempo destinado aos componentes curriculares e a pesquisa em currículos de outras instituições constatando que em algumas disciplinas a carga horária é reduzida para contemplar os conteúdos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental no Curso de Pedagogia,

*Porque, quando nós fomos fazer a nossa reforma curricular (o curso que trabalha), a discussão em torno disso a gente percebeu que nós temos pouco tempo para realmente ter uma visão mais do pedagógico. [...] As nossas disciplinas Metodologia específicas elas têm quatro créditos. Nós até fizemos um levantamento agora para nova reforma e eu observei que em algumas Universidades, por exemplo, o Ensino da Matemática tem oito créditos. São nem seis, são oito porque, pensando bem, você tem uma disciplina de Ensino da Matemática para todo Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano. E se você ainda tem uma Didática Geral com menos de cento e duas horas, aí a questão pedagógica fica, realmente, muito reduzida. (PROFESSOR 06, UECE, 2016).*

Outro aspecto pontuado pelo docente 06 foi o redimensionamento da oferta de disciplinas de obrigatória para optativa e que de acordo com sua formação e vinculação com a área de estatística foram considerados importantes,

*[...] Assim, a Estatística Aplicada, existe no nosso curso ainda hoje como disciplina optativa. [...] Porque, na reforma (se referindo ao currículo do curso), eu queria que ela permanecesse porque eu tenho uma compreensão que a gente precisa do quantitativo. Eu acho que essa ideia de você só ter o qualitativo é ilusão. [...] você precisa saber interpretar o número. Se você não sabe o que é que significa uma média aritmética, como é que você vai fazer uma análise numa média aritmética? Você não vai fazer. Então, todo mundo calcula a média e não sabe para que é que ela serve. Não sabe o que é que significa, como é que se compara à média [...]. Por exemplo, ela (Estatística Aplicada) continua como optativa e alguns colegas, dentro do colegiado, estão começando a sentir nas suas pesquisas que antes eram só qualitativas, que eles estão precisando que os alunos tenham conhecimento, de alguma forma, da Estatística porque foi retirado da matriz curricular, nós tínhamos a Introdução e tinha a Aplicada. Mas os professores estão sentindo a necessidade da Estatística para trabalhar com as pesquisas com os alunos porque quando chega na hora de quantificar alguma coisa, os alunos não entendem nada, os alunos não sabem fazer uma tabela, eles não sabem analisar uma tabela, não sabem construir um quadro, não sabem nada. (PROFESSOR 06, UECE, 2016).*

A defesa pelos saberes disciplinares e curriculares inserindo os aspectos da Estatística foram considerados relevantes por vincularem-se a formação inicial, continuada e aos anos

iniciais de docência no ensino superior ministrando aulas de Estatística, tendo assim, exposto o saber da ação pedagógica que segundo Gauthier (2013) “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (p. 33). Ao informar que os estudantes precisam dos conteúdos quantitativos e da necessidade de seus pares para a utilização dos conteúdos de Estatística em suas pesquisas revelou o saber da ação pedagógica mesmo sem destacar a participação dos pares na constituição do conhecimento avaliativo.

Em outro relato localizamos que os saberes avaliativos foram constituídos a partir das experiências com os estudantes nos seminários, pautados no esvaziamento dos estudantes das apresentações em que a monitora da disciplina auxiliou na organização dos critérios para minimizar o esvaziamento dos instrumentos de avaliação,

*[...] E aí uma das coisas que a monitora trouxe era que às vezes, o aluno se preocupava muito com o seminário que ele (o discente) era responsável e se desresponsabilizava em relação aos outros e, inclusive, faltava. Então, assim, o primeiro seminário cheio e o último às vezes esvaziado. E aí, nós duas fomos pensar, em termos de avaliação. O que a gente poderia fazer pra mudar isso. [...] Um grupo era responsável pelo tema da noite. E ele tinha um determinado tempo pra isso. Mas, os outros também tinham responsabilidades. [...], por exemplo, um outro grupo era responsável de selecionar um pequeno vídeo sobre o tema da noite. Um outro [...] era responsável por pensar atividades práticas que pudessem ser desenvolvidas relacionadas ao tema da noite. Outro [...] se responsabilizava em elaborar questões para debate que aconteceria depois da apresentação e a monitora fazia todo o registro, do desempenho de todos os grupos e a nota final era composta não apenas pela apresentação do seminário, mas pelo desempenho que eles tinham no seminário de todos os outros colegas. [...] percebemos que o esvaziamento não aconteceu mais. Eles estavam ali e ainda estavam envolvidos com o tema da noite, ainda que não fosse o dele. (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

O relato do entrevistado 07 apontou os critérios avaliativos elencados para os seminários e três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Os aspectos destinados a avaliação diagnóstica proporcionaram detectar os motivos pelos quais os estudantes estavam esvaziando os seminários após apresentação do seu grupo e impulsionando a definição criterial para sanar esse esvaziamento. A formativa por que junto com a monitora modificou a organização do seminário definindo a participação dos estudantes, ou seja, serviu para o docente e discentes. Assim como, a somativa pelo fato do resultado ser composto pela apresentação do seminário do grupo vinculado ao desempenho nos seminários dos outros grupos sendo uma das notas parciais da disciplina.

Na explanação do docente 07 asseveramos a organização do saber da ação pedagógica por emanar da experiência de esvaziamento do seminário tornando-se público e testado pela reorganização dos critérios de avaliação do instrumento proposto para a turma. Na docência os julgamentos e os motivos que servem de apoio aos professores podem ser comparados, avaliados, tendo por fim estabelecer regras de ação que serão conhecidas por outros professores (GAUTHIER, 2015). Compreendemos que a constituição do saber pedagógico do interlocutor pautou-se na análise, no repensar e, principalmente na divulgação da proposta e critérios avaliativos para o seminário oportunizando a outros docentes informações acerca de um modelo de organização e avaliação de seminário.

Outro saber experiencial desenvolvido no decorrer da docência universitária pelo docente 07 vinculou-se a produção textual revelando a avaliação processual e o acompanhamento da trajetória de escrita do estudante

*[...] Eles produzem um texto, eu corrijo, eles refazem, eu corrijo, eles refazem. Então, às vezes, o mesmo texto passa por três, quatro correções. Eu digo, mesmo assim, em termos de aprendizagem mais é claro que o texto vai se transformando. E aí, eles começam reclamando demais e, ao final, entendem que ao comparar a primeira com a última versão, porque eu digo muito aos alunos, em termos de avaliação, eu não posso comparar um aluno com outro, eu só posso comparar um aluno com ele mesmo.[...] Porque uma coisa é o professor riscar o texto, outra coisa é o professor sentar com ele (o discente) e dizer porque que aquilo está riscado, o que é que não está correto [...](PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Ao destacar avaliação processual na produção das atividades escritas o interlocutor revelou o modo de realização do *feedback* associando a explicação dos aspectos pautados na correção com buscas na compreensão do estudante, ou seja, a experiência de produção textual vinculada a orientações para reformulação dos textos.

O entrevistado 08 ao buscar descrever os saberes avaliativos que foram constituídos a partir das experiências discentes expressou similitude com o relato do professor 07 ressaltando o aspecto processual da avaliação que se interligava a outras dimensões necessitando vincular-se a autonomia que precisa ser incentivada na formação

*[...] Dessa busca mesmo dos alunos, da avaliação não só como sempre procuro colocar para eles, sempre avaliação escrita. É pensar avaliação escrita não só algo pontual [...] amarrado, uma dimensão muito vinculada no campo tradicional, mas avaliação escrita no processo de sistematização de pensamento, de articulação, o que foi realmente construído em todo daquele processo formativo específico? [...] Eu penso muito nessa dimensão de autonomia mesmo, de autonomia da busca. [...] quando era discente eu buscava muito e a experiência profissional me ajudou também até retornando da pós-graduação que é sempre muito em uma dimensão do fechar algo,*

*tentar resolver a situação. Mas consegui perceber que é uma dimensão mais prolongada, de algo que não é fechado. Que não se encerra ali e que todo momento está dentro daquele processo e isso é extremamente importante. [...] (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

A fala foi direcionada para avaliação escrita, ou seja, enfocou o instrumento exprimindo a necessidade de análise do processo de formação em que sua experiência formativa demonstrava algo acabado, mas com suas vivências constatou que os conteúdos estão interligados, ou seja, evidenciando a necessidade de compreender a vinculação dos conteúdos pautados nas experiências. A consideração do entrevistado nos remeteu a dimensão rizomática proposta por Deleuze e Guattari (1995) embasada na necessidade de considerar as características de conexão, heterogeneidade, multiplicidade constituídas nos meandros de um objeto ou fenômeno, ou seja, para perceber as vinculações os docentes necessitam refletir e levar em conta os contextos formativos e também suas experiências de formação e profissionais atentando para a necessidade de modificação de suas práticas e reformulação de saberes.

No conjunto de considerações dos docentes que trilharam os caminhos dos saberes avaliativos que foram constituídos nesse trecho da caminhada sendo respaldados nas experiências com os discentes, como os pares e a gestão do curso apresentaram-se que a experiências com os estudantes foram significativas e relevantes para a constituição e remodelação das dimensões avaliativas, ora respaldadas na modificação do perfil dos estudantes ingressantes na Universidade no contexto atual, em outras circunstâncias na condução avaliativa que necessitaram modificações. No tocante à contribuição dos pares, dois entrevistados mencionaram que outros docentes auxiliaram na constituição desse saber, ou seja, demonstrando ausência de comunicação entre os pares, principalmente no tocante a avaliação.

Uma vez que, a produção dos saberes experienciais pode ser realizada no cotidiano da docência, em processo constante de reflexão sobre a prática e para a prática, vinculada as dos outros professores e aos textos produzidos por outros educadores. Sendo importante o incentivo na formação de professores para a reflexão das práticas e a realização de pesquisas da prática possibilitando apreensão das potencialidades e desafios que constituem o trabalho do professor (PIMENTA, 2012). A constituição dos saberes experienciais na área de avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE no que concerne aos pares e com respaldo no relato dos interlocutores foi um desafio pela inexistência de momentos formais nos Colegiados dos cursos para estudar, debater e trocar informações sobre as experiências e ações formativas disseminadas na licenciatura.

Vale destacar que dos oito entrevistados, um mencionou diretamente que o Colegiado do curso organizou um plano de formação apesar das ações formativas planejadas para os docentes não terem ocorrido, sendo assim, evidenciamos ausência da gestão dos cursos na elaboração dos saberes avaliativos de acordo com os relatos de sete professores. A ausência de colaboração da gestão dos cursos nas explanações dos entrevistados no tocante a avaliação nos instigou a buscar no regimento da UECE datado de 2002 indicações acerca das atribuições das Coordenações de cursos no tocante a avaliação. Essa tentativa de compreender ausência de participação da gestão dos cursos na constituição dos saberes avaliativos vinculou-se a indicação metodológica da cartografia em que a todos os momentos estávamos sendo instigados e localizar outras pistas para compreender os achados no caminho da pesquisa, ou seja, procurando a interligação entre as informações ou ausência dos dados.

Partimos com destino as indicações regimentais em que as Coordenações dos cursos são órgãos da administração básica tendo por incumbência gerir o ensino, pesquisa e a extensão. Pautando-nos na informação de que a Coordenação tem a responsabilidade de gerir o ensino, acreditávamos na possibilidade de localizarmos as indicações acerca do auxílio aos docentes no processo avaliativo, e conseqüentemente dos saberes para a avaliação, uma vez que para o desenvolvimento das ações de ensino se faz necessário o planejamento, a utilização de metodologia, recursos e da avaliação tentando retroalimentar as ações formativas. Fomos buscar as indicações para gestão das ações avaliativas nas competências do Coordenador, do Vice-Coordenador e nas atribuições dos Colegiados, na qual descobrimos a ausência de informações acerca da avaliação do ensino-aprendizagem, nas competências do Coordenador em uma das alíneas do regimento da UECE revela a que o Coordenador deve exercer a coordenação didática, sem apresentar especificações para esse exercício.

Tendo vinculado as considerações dos docentes e as ausências de informações nas indicações documentais no tocante a avaliação do ensino e aprendizagem evidenciamos que os saberes avaliativos dos professores foram constituídos pela experiência com os discentes e com alguns pares, ou seja, organizado no contexto profissional na Universidade foram se fundamentando as ações avaliativas dos docentes sem a mediação da gestão dos cursos.

A constituição dos saberes na área de avaliação dos professores entrevistados evidenciou a unicidade em um dos caminhos - o saber experiencial fundado na experiência discente perpassando diferentes trilhas desde o ensino médio, cursos de graduação, Pós-

graduação e o desenvolvimento das atividades docentes no ensino superior. Ao nos determos nas experiências diferenciadas envolvendo avaliação dois professores enfatizaram a constituição desse saber sendo um na monitoria e outro na gestão em uma IES privada, principalmente avaliação institucional e a Comissão Própria de Avaliação. A constituição desse saber experiencial organizado nos cursos de formação inicial é um desafio sendo necessário “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21 – 22). A citação aponta para a necessidade de constituição da identidade docente para além dos saberes da experiência sendo constituída pelo seu trabalho e pelas reflexões ancorada em um contextos sociais e históricos diversos requerendo modificações dos saberes e das práticas.

O saber avaliativo organizado a partir do momento que cursaram algumas disciplinas em sua formação foi descrito por cinco docentes, sendo adquirido na graduação ou nos Cursos de Mestrado consideramos essa aquisição quando os docentes enfatizaram as disciplinas que possibilitaram o desenvolvimento desses saberes. Em relação aos saberes curriculares dois dos entrevistados definiram sua constituição a partir das especificações dos conteúdos na área de avaliação. No que refere ao saber profissional, dois interlocutores informaram aquisição desse saber a partir do curso de Mestrado. Além disso, localizamos as iniciativas individuais de realizar estudos sobre avaliação mencionados por três interlocutores demonstraram ausência de sistematização dos saberes no decorrer da formação revelando à pró-atividade nos fazendo refletir acerca dos cursos de licenciatura esboçando a formação dividida em componentes curriculares que ficavam a cargo da decisão do professor abordar os aspectos teóricos e práticos no tocante a avaliação.

Ao nos deparamos com as diversas revelações acerca da constituição componentes dos saberes avaliativos dos professores asseveramos que o conhecimento avaliativo do professor necessita estar presente em todas as disciplinas, ou seja, perpassar na transversalidade a proposta de formação nos cursos de licenciatura pelo fato da avaliação compor o processo didático-pedagógico que caracteriza e respalda o trabalho docente.

Posterior a investigação da aquisição dos saberes avaliativos dos professores acreditávamos na relevância em descrevermos a disseminação dos saberes em avaliação nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UECE nos respaldando nas falas dos entrevistados, na pesquisa bibliográfica e nas informações expressas nos programas das disciplinas.

### 6.3 OUTRA PARTE DO MISTÉRIO: O QUE ENCONTRAMOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS SABERES AVALIATIVOS!

Partindo para outra trilha de revelações de nosso mapa dos conhecimentos avaliativos, no qual o trabalho docente consiste na constituição e mobilização de diversos saberes, conforme descrito na vereda percorrida outrora, salientamos que, os saberes docentes advêm de diversas fontes e (re) constituem em diversos momentos da vida e do exercício profissional dos professores.

Diante dessa perspectiva, a experiência do trabalho é um dos lócus de organização de saberes. De acordo com Tardif (2008) “a experiência [...] sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (p. 21).

Os saberes da experiência têm origem na prática cotidiana da profissão, uma vez que, são elementos da práxis, podem reverberar tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas, como a dimensão da razão interativa ou comunicativa que permite julgar, decidir, adaptar de acordo com os condicionamentos do contexto e da situação (THERRIEN, 1997).

Defendemos que os saberes se constituem de forma interligada, bem como se remodelam do mesmo modo, mas o motivo que nos levou a organizarmos desse trecho da pesquisa em partes com o intuito de apresentarmos o mapeamento da constituição e a disseminação dos saberes avaliativos dos professores organizado a partir das experiências com os pares, a gestão do curso e discentes auxiliando na constituição do conhecimento avaliativos dos pesquisados tivemos o intento de propalar os momentos particulares que constituem o repertório de saberes da avaliação e que ficavam confinados na sala de aula, em algumas circunstâncias deixando de ser divulgados para os pares.

Um dos primeiros saberes avaliativos utilizados a partir das explanações dos professores foram os saberes disciplinares, [...] “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2008). O professor 01 mencionou que os saberes avaliativos são

*[...] os saberes da própria Didática, que estão relacionados diretamente a Didática, conhecer os modelos pedagógicos, e ainda dentro dos modelos pedagógicos, entender o*

*papel da educação como projeto histórico, entender dentro desse projeto histórico, a própria pedagogia, a própria didática, com isso a avaliação, como processo, mas também como mecanismo de ajudar a efetivar esse processo histórico de formação do ser humano colocado no tempo, espaço, com os desafios, as demandas e resistências de uma época e uma cultura, trazendo isso mais diretamente para o fazer pedagógico e didático (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

No exposto contactamos a ligação entre os saberes sociais, educacionais aliando aos disciplinares com escopo à disciplina de Didática, na qual o seu programa demonstrou o saber curricular sendo contemplado como um dos conteúdos na unidade que referenciou a prática pedagógica docente. Ainda referindo-nos os aspectos do saber curricular na disciplina de Avaliação Educacional ministrada pelo professor 01 a avaliação de ensino e aprendizagem ganhou destaque em uma unidade que propunha o estudo da avaliação em diferentes níveis e modalidades. Os aspectos do saber disciplinar se referem aos saberes produzidos por pesquisadores nas diversas disciplinas, apesar do professor não produzir esse saber, mas necessita conhecê-lo para ensinar, ou seja, requer o conhecimento dos saberes produzidos pelos cientistas de uma determinada área para desenvolver seu trabalho (Gauthier *et. al*, 2013). Ao mencionar o fazer pedagógico encontramos referência ao saber pedagógico que também foi localizado no programa da disciplina ao destinar uma unidade a prática pedagógica docente abordando as relações e processos do trabalho escolar, juntamente com o planejamento e avaliação do ensino e aprendizagem. Evidenciamos que o saber pedagógico é o saber que o docente constitui no desenvolvimento do seu trabalho e que baliza a ação formativa, na qual a prática docente é expressão do saber pedagógico constituído e fonte do seu desenvolvimento (AZZI, 2012).

Ainda referenciando os saberes disciplinares, de modo específico o professor 02 mencionou aquisição do conhecimento científico e a atuação dos licenciandos em Pedagogia sem evidenciar os aspectos da avaliação, “É o conhecimento científico do licenciando precisa trazer conhecimento, eu preciso saber Português, Matemática, História e Geografia pra lecionar do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental” (PROFESSOR 02, UECE, 2016). No relato se fez presente a necessidade de conhecer as ciências nas diversas áreas para realizar o trabalho de formação em um dos campos de atuação dos pedagogos de acordo com a legislação educacional, ou seja, nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com o programa do componente curricular ministrado pelo entrevistado as dimensões da avaliação foram tratadas como um dos conteúdos da unidade intitulada elementos da ação didática e com duas indicações de livros na bibliografia básica.

Em outros três relatos os saberes pedagógicos foram elencados pelos entrevistados evidenciando a necessidade de conhecer o estudante e sua forma de aprendizagem, ou seja, é esse saber que possibilita o docente interagir com o estudante com o intento de fundamentar suas ações. Eis um dos relatos,

*[...] você tentar saber primeiro como o aluno aprende, quais os caminhos do aprender do aluno, isso também por área do conhecimento, mesmo jeito tem os princípios em comuns, mas também tem as especificidades. Então você sabendo como o aluno aprende você encontra caminhos mais adequados, para tanto a parte da didática e aí inclusive também a avaliação dentro dessa concepção (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Na concepção descrita pelo docente 04 avaliação necessita pautar-se na aprendizagem do estudante, ou seja, o conhecimento desse percurso norteia o processo avaliativo. No programa da disciplina ministrado por esse entrevistado todo o conteúdo programático destinava-se avaliação da aprendizagem e aliava-se a disciplina de Didática Geral I, pelo fato de exigir que os estudantes tivessem cursado a disciplina, ou seja, a exigência institucional denota a vinculação de conteúdos entre os componentes curriculares que versavam acerca da avaliação.

O entrevistado 04 coadunou que o saber pedagógico era relevante para avaliar os estudantes. No programa da disciplina de Didática Geral que estava sob a responsabilidade a avaliação foi mencionada na ementa ao se deter ao processo de ensino e aprendizagem e aos modelos de avaliação, bem como nos objetivos específicos. Em uma unidade do conteúdo programático um tópico foi dedicado à avaliação, assim como na bibliografia básica quatro livros foram citados.

No relato do docente 05 além de evidenciar o saber pedagógico assemelhando-se aos relatos dos professores 03 e 04 na perspectiva de perceber como o estudante aprende, além disso, foram revelados aspectos da avaliação processual a partir da análise de atividades no decorrer da disciplina

*[...] Porque tem casos de alunos que conseguem dizer o que pensam e tem casos de alunos que não dizem, mas escrevem o que pensam. Eu preciso guardar a medida disso, se eu não compreender isso vai ficar muito difícil, eu tenho alunos extremamente tímidos que escrevem com desenvoltura, mas eu só consigo perceber porque eu faço a evolução dos textos dele, a medida que eu recebo, eu dato e aí eu sei, se ele consegue ou não. E a gente utiliza algumas estratégias de leitura e de escrita. Algumas escritas são inclusive marcadas, é assim no primeiro, depois assim para ver se consegue organizar o pensamento. Então o professor precisa minimamente saber como é que ele aprende e como é que ele se sai melhor, se é falando, se é escrevendo. Depois o professor precisa saber, e perceber se o aluno conseguiu sair de onde ele estava, é algo que me chama muita atenção. (PROFESSOR 05, UECE, 2016).*

Ao revelar os aspectos dos saberes, o professor 05 se deteve a explicitar a necessidade de organização dos critérios avaliativos pautando a especificidade da área das Ciências Humanas, “[...] nas Humanas isso é tão difícil de mensurar (se referindo a aprendizagem), será que ele (o estudante) conseguiu compreender realmente? Quais são os princípios que fundamentam uma prática de planejamento? Uma prática de projetar o que virá. [...]” (UECE, 2016). Essa fala nos remeteu a uma conversa com outro professor de um curso de licenciatura sobre a dificuldade dos professores organizarem critérios de avaliação, em algumas circunstâncias por desconhecerem e deixarem de vincular a elaboração dos instrumentos. Esse aspecto foi pautado pelo entrevistado 05, tendo como exemplo o instrumento prova, conforme explicitado a seguir:

*Então o professor precisa saber quando vai elaborar uma prova, por exemplo, um instrumento de avaliação. Elaborar uma prova, primeira coisa: Quais são os níveis da questão? Essa questão vai ser para identificar, para comparar, para analisar, para julgar, para distinguir, para classificar. Qual é o objetivo da questão? Então cada uma das questões que são elaboradas precisa ter um objetivo, uma finalidade e pensar o que o aluno vai pensar, o professor precisa saber disso. Como é que o professor não sabe como o aluno pensa para resolver a questão? Se eu faço uma avaliação em que o aluno vai simplesmente identificar e retirar de um texto a informação, retire do texto a informação assim, aí vai só localizar a informação, é por isso que eles não evoluem na leitura, é porque boa parte das questões, na Matemática isso acontece muito, são as mesmas questões (em relação ao formato), só muda o enunciado, o aluno pensa do mesmo jeito do início ao fim, não há uma progressão no raciocínio do aluno. Se eu peço ao aluno, analise a imagem seguinte: analisar a imagem é olhar a imagem, entender a imagem, perceber o que quer dizer dentro do texto e fora do texto, é um alcance muito grande. [...] Quais são os conteúdos que precisam aparecer numa avaliação? Isso é um saber que o professor precisa ter. Todos os conteúdos têm que aparecer na avaliação? Não é vestibular que há seleção de conteúdos, disciplina dada, disciplina avaliada. Agora também eu não posso fazer pegadinha (exigir conteúdo que não foram estudados) [...] (PROFESSOR 05, UECE, 2016).*

Além de ressaltar os saberes pedagógicos e curriculares, bem como, enfatizou a importância dos critérios avaliativos e da necessidade dos docentes em conhecê-los. Na explanação do professor supracitado constatamos que um dos aspectos de sua prática de avaliação foi constituído pela elaboração do instrumento denominado prova, ou seja, são necessárias essas considerações a fim de evidenciar que o conhecimento avaliativo do professor concatenava-se com os saberes e as práticas disseminadas na docência universitária. Outro elemento importante que encontramos na fala do professor foram as considerações sobre o tipo de avaliação diagnóstica servindo de norte para elaboração dos instrumentos. No que concerne ao programa da disciplina Didática Geral que ministrava o depoente 05 a avaliação da aprendizagem foi destaque na ementa, nos objetivos específicos e como um dos elementos constituintes do conteúdo programático na bibliografia não contavam indicações de livros ou

textos específicos acerca da avaliação. O docente criticou os aspectos excludentes atribuídos a avaliação destacando a necessidade do redimensionamento das ações formativas antes do fim da disciplina mediante as dificuldades dos estudantes esboçadas no instrumento,

*[...] Não pode haver sorteio, seja na prova escrita, avaliação qualquer que seja não é caixa de pandora, não é teste pra excluir aluno, não é pegadinha para colocar o aluno numa situação difícil, prova é situação de verificar, de pensar sobre o que o aluno aprendeu e sobre o que o aluno não aprendeu, por isso que eu não faço na última semana de aula. Ela normalmente acontece há quatro semanas do final do semestre, porque se eu vir que alguma coisa (os conteúdos) ainda não está legal, precisa ser visto de novo, [...] é esse o fundamento, a avaliação não pode ser um recurso simplesmente pra excluir e classificar o meu aluno, precisa ser um instrumento para eu pensar também se eu consegui chegar até ele (estudante), se os autores que eu pensei chegaram até ele, se fizeram sentido pra eles. [...]* (PROFESSOR 05, UECE, 2016).

No exposto a avaliação foi pautada como fomentadora da tomada de decisões docentes na perspectiva de gerar reflexões acerca do aprendizado dos discentes, ou seja, ênfase na avaliação formativa que auxilia o professor na escolha das estratégias para sanar as dificuldades de aprendizagem na condução da formação dos licenciandos, auxiliando na postura reflexiva docente acerca da proposta formativa escolhida para a disciplina, bem como na indicação de aspectos que necessitam de alteração, por exemplo, nas modificações acerca do referencial teórico conforme foi destacado na exposição verbal do entrevistado.

Continuando na utilização dos saberes, um dos interlocutores evidenciou que avaliação é a parte mais difícil do trabalho docente, apresentando a seguinte justificativa e vinculando as dificuldades da escola de educação básica:

*É muito difícil porque você tem que ter objetividade. Você precisa, ao mesmo tempo, ter um olhar profundo sobre aquele aluno e é o que dificulta porque nós temos uma escola (se referindo a Universidade) de massa. Quando você tem uma turma de quarenta alunos, você não tem condições de ter um olhar profundo sobre ninguém, você tem uma noção do básico. É mais ou menos isso que acontece lá (se referiu à escola que desenvolve ações do PIBID) nessas turmas que as meninas (bolsistas do PIBID) tão trabalhando a escola é lotada e a sala numerosa. As salas de aula são numerosas e o professor não tem condições de acompanhar. De ver de perto as dificuldades do aluno. Faz-se a pergunta frequente. Entenderam? Alguns dizem que entenderam, outros dizem que não. Você diz assim porque que ele não entendeu. A gente não sabe, na realidade, porque que aquela dificuldade aparece. Eu acho que precisaria o professor ter condições de poder se dedicar, acompanhar o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, num é você vai avaliar só lá no final, no final você tem uma avaliação somativa que te dá uma informação. Mas é no processo que a gente precisaria ter um olhar mais, assim profundo para acompanhar essas dificuldades.* (PROFESSOR 06, UECE, 2016).

Ao pautar a avaliação como sendo a parte mais difícil do trabalho do professor elencando a objetividade o depoente 06 nos remeteu aos escritos de Vianna (2000), no qual a objetividade seria uma característica de um construto no sentido de que é objetivo tudo aquilo

possível de ser testado permitindo repetições controladas para constatação de sua ocorrência efetiva. As teorias nessa acepção precisam serem testadas nos fundamentos básicos antes de sua aceitação. Essa referência da objetividade descrita pelo professor 06 se interliga a sua formação inicial avaliativa e aos primeiros anos de docência no ensino superior vinculada aos aspectos das medidas educacionais estudadas no Curso de Pedagogia e depois ensinadas nas IES que trabalhou, ou seja, emergem dos saberes disciplinares da vida de estudante e experienciais iniciados na graduação e sequenciados na carreira profissional. Ao mesmo tempo revelou a dificuldade de avaliação no trabalho docente pelas características estruturais da escola com sala de aulas com 40 ou mais estudantes pautadas na experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), impossibilitando o acompanhamento discente e ressaltando a avaliação somativa realizada ao final de uma unidade de ensino ou bimestre impossibilitado a retroalimentação do processo formativo destacando a necessidade da avaliação processual e o acompanhamento das dificuldades discentes nas quais a organização da escola no contexto atual dificulta esse processo. No programa da disciplina Didática Geral ministrada pelo professor 06 a avaliação da aprendizagem foi contemplada na ementa, nos objetivos, e como um dos conteúdos programáticos tendo a indicação de uma obra na bibliografia básica.

No tocante aos saberes disseminados para avaliar os discentes o professor 07 evidenciou a inevitabilidade do docente conhecer os instrumentais de avaliação, informou que algumas dimensões são basilares.

*[...] eu penso o próprio conhecimento dos instrumentais e da diversidade de instrumentais que podem ser utilizados. [...] Eu sou completamente contra um único instrumental, a exclusividade de um instrumental. Porque tem alunos que se saem muito bem numa prova escrita, tem alunos que saem muito bem num seminário, tem alunos que se saem muito bem na elaboração de um artigo. Quer dizer, diferentes instrumentais vão possibilitar me aproximar mais do desempenho porque eu até acho que essa designação avaliação da aprendizagem é complicada porque como é que você avalia, de fato, o que o aluno aprendeu? A gente avalia o desempenho que ele (estudante) teve naquele instrumental (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Na explanação do docente o saber utilizado para avaliar os estudantes pautou-se nos saberes profissionais que são os transmitidos pelas instituições de formação docente, ou seja, pelas faculdades de educação, ancorando-se na sua formação em nível de pós-graduação no curso de Mestrado na área de educação em que seus estudos voltaram-se para avaliação oportunizando o destaque para o uso de instrumentais diversos e a dificuldade da avaliação da aprendizagem pautando que análise avaliativa do professor parte do desempenho do estudante

apresentado no instrumental sendo fundamental que os professores atentem para a elaboração dos instrumentos e o que revelam.

Em outro trecho da entrevista enfocou os conhecimentos acerca da avaliação com foco nos instrumentos, modelos e o modo de aprendizagem dos estudantes vinculando aos saberes pedagógicos:

*Eu penso que o conhecimento dos instrumentais, o conhecimento dos modelos de avaliação, dos processos de aprendizagem. Que esse aluno possa ter, das diferentes formas de aprender que o aluno tem. Então, eu acho que são alguns saberes que o professor precisa se apropriar. [...] Eu entendo que é preciso sim que o professor estude e se aproprie dessas noções (se referindo aos aspectos avaliativos) para que possa desempenhar melhor o seu papel (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

A consideração foi de encontro ao pensamento de Garcia (1995, p. 104) que evidenciou a avaliação na formação inicial docente como “um processo vasto e complexo que supõe a necessidade de recolher informação de diferentes momentos, com diferentes finalidades”. Sendo imprescindível os estudos avaliativos do professor para o desempenho da atividade profissionais, tanto a fala do entrevistado aliada a ideia de Garcia nos remete a nossa formação avaliativa nos fazendo considerar como uma das áreas basilares que constituem o conhecimento docente no intento de retroalimentar as ações de planejamento, no ensino vinculado ao métodos e recursos didáticos e no julgamento de valor que amparam a tomada de decisão do professor no contexto de atuação profissional. No que concerne aos aspectos do programa da disciplina ministrada pelo sujeito 07, infelizmente deixamos de realizar as considerações pela ausência de acesso ao programa. Solicitamos, mas não foi disponibilizado pelo interlocutor.

Na intencionalidade de evidenciar o emprego dos saberes avaliativos o professor 08 trouxe a cena, primeiramente os saberes emergentes nos processos formativo, ou seja, saberes profissionais articulados aos saberes pedagógicos aportando-se na reflexão da prática educativa.

*[...] O que eles (os professores) pretendem construir com os discentes? Então esses saberes necessitam voltar-se para uma dimensão de ensino e aprendizagem, devo considerar como saber de ensino e aprendizagem, uma construção teórico e prática, que cria uma construção reflexiva, crítico-reflexiva da formação [...] (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

Ao estabelecer os vínculos entre ensino, aprendizagem, teoria e prática o entrevistado enfatizou a reflexão da formação mediatizada pelos docentes servindo como eixo norteador do processo educativo. No programa da disciplina ministrada pelo entrevistado 08 localizamos a avaliação citada no ementário e em um dos conteúdos programáticos.

No tocante á disseminação dos saberes para avaliar os discentes os depoentes ao destacarem os saberes apontaram para o imbricamento e mobilização dos saberes, especificamente dos sociais, disciplinares, curriculares e pedagógicos demonstrando uma realidade profissional vivenciada constituída por aspectos individuais encadeados com a formação, os programas, as indicações e normatizações institucionais, assim como nas experiências em que foram sendo (re) utilizados na avaliação do ensino-aprendizagem destinada aos discentes.

#### 6.4 DESCOBERTAS DA CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: REVELANDO O MISTÉRIO

Antes de adentrarmos ao espaço das descobertas acerca da constituição das práticas avaliativas dos sujeitos investigados percorremos as veredas bibliográficas para compreender as práticas educativas, práticas pedagógicas, prática docente para chegarmos às dimensões da constituição das práticas avaliativas desenvolvidas pelos oito professores nos sete cursos de Pedagogia. Assim como, defendemos que os saberes e práticas, de modo específico em nosso estudo de avaliação estão vinculados e partem das dimensões do sistema educacional até chegarem às ações docentes que deveriam fomentar as aprendizagens.

Os estudos de Zabala (1998) aclararam que a avaliação está diretamente interligada a prática, pelo fato de que a prática necessita da análise dos processos formativos em que os professores estão inseridos, uma vez que se estruturam de duas formas, por parâmetros institucionais, metodológicos e das possibilidades dos docentes, bem como da fluidez, ou seja, sendo difícil de limitar com coordenadas simples, ao mesmo tempo em que se expressam por ideias, valores e hábitos pedagógicos diversos (re) elaborados ao longo da trajetória formativa e profissional docente. No contexto de (re) elaboração esta prática precisa ser compreendida pelos docentes como reflexiva, ou seja, indo além do fazer, atentando para os resultados e, principalmente na definição de estratégias de intervenção pedagógica para/na formação.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem os aspectos essenciais da prática educacional, o planejamento e avaliação dos processos educacionais são, ou melhor, deveriam ser dimensões inseparáveis do trabalho formativo do docente, uma vez que acontece nos momentos formativos, a própria intervenção pedagógica precisa ser entendida a partir de uma análise e reflexão que leve em conta as intenções, previsões, as expectativas e a

avaliação do processo e resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento e avaliação da intervenção pedagógica precisam serem analisados a partir da realidade da formação, na qual interligam-se o planejamento, a aplicação e avaliação (ZABALA, 1998). A avaliação compõe a prática educacional auxiliando a retroalimentar as ações docentes no processo formativo, uma vez que, os docentes precisam compreender que as ações avaliativas auxiliam na constituição do conhecimento e geram experiências.

Sendo assim, nosso estudo como já revelamos em outros trechos evidenciou a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia da UECE tendo por indicação metodológica de pesquisa a cartografia baseando-se em três pistas principais: a formação, os saberes e práticas dos professores, nas quais acreditávamos no imbricamento das pistas nos processos formativos e conforme evidenciamos em outros momentos de nossa viagem investigativa necessitavam ancorar-se ao planejamento e avaliação. No tocante a relação entre os saberes de formação e as práticas, Charlot explicitou,

[...] A lógica do ensino é aquela do saber a ser ensinado, do saber constituído em sistemas e discurso que tem uma coerência própria. [...] A idéia da formação implica a de individuo que se deve dotar de certas competências. [...] Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação. [...] Indivíduo formado é o que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e competências necessários (os seus, mas também eventualmente os dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. (2005, p. 90).

A formação implica saberes que adquirem sentido quando geram objetivos das/para as práticas, sendo necessárias as duas formas de articulação entre a lógica do ensino e formação, ou seja, as disciplinas precisam articular-se, indo além do saber formal evitando pautar-se nas divisões das matrizes curriculares, bem como restringindo-se aos saberes experienciais sendo constituídos de forma individualizada inviabilizam a formação nos cursos de licenciatura. Eis a relevância de vincular ensino, formação e experiência.

Adentrando ao trecho das práticas pedagógicas que são formadas por um conjunto complexo e com múltiplos fatores. O docente atua com base em decisões tomadas ou não; fundado em convicções estruturadas ou não. Reitero que por serem expansivas e se vincularam a cultura formativa estruturam a sua legitimação, aliando-se as práticas existentes, as práticas pedagógicas requerem adesão, negociação, e em alguns casos imposição. As imposições de propostas pedagógicas coadunam em algumas circunstâncias com os aspectos da política educacional destinadas aos contextos formativos específicos, sem considerar as condições de

trabalho docente pautada em uma proposta para atender as dimensões externas das instituições formativas (FRANCO, 2012).

As práticas em algumas circunstâncias deixam de serem reflexos das imposições, pois os sujeitos reagem, respondem, transgridem. Nesse sentido os professores modificam suas práticas anteriores, criam táticas, ou seja, maneira de fazer, ações polimorfos para burlar as estratégias guardadas nas instituições (CERTEAU, 2013).

Os estudos de Franco (2012) descreveram o caráter das práticas pedagógicas:

a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposições; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes. [...] (FRANCO, 2012, p. 159).

As práticas pedagógicas são constituídas para organizar as expectativas dos grupos que estabelecem as políticas educacionais surgindo em momentos de aceitação, negociação ou imposição de estratégias evidenciando objetivos fundados na qualidade educacional instituindo as práticas docentes.

As práticas pedagógicas precisam funcionar como espaço de diálogo reverberando as mediações entre a dimensão social e a sala de aula. Sendo assim, as práticas docentes precisam estar interligadas ao todo e fundamentadas nas práticas pedagógicas que apontam o sentido do/para o trabalho formativo.

Sendo assim, asseveramos que nas salas de aula os docentes criam e recriam as possibilidades de sua prática docente, tomam decisões, avaliam o que fazem. O professor ao (re) organizar sua prática está em processo de diálogo contínuo com o que faz, por que faz e como pode fazer. O trabalho docente é um movimento de analisar, avaliar, refazer, fazer, acompanhar e buscar meios e possibilidades, ou seja, esse dinamismo é o que constitui a mantém a prática (FRANCO, 2012).

Avaliação constitui a prática docente por auxiliar na análise e, principalmente na tomada de decisão no tocante aos processos formativos, auxiliando o professor a compreender sua atividade, tentando localizar a justificativa para determinadas ações e modificando os procedimentos utilizados. A análise das práticas proporciona modificações nos cenários formativos. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas são situações em que o professor toma

decisões referentes a formação do estudante oferecendo *feedback*, orientação, sendo assim, objetivam a coleta de informações mediante as atividades propostas pelo docente e estratégias que sanem ou minimizem as dificuldades de aprendizagem.

Faz-se necessário que a avaliação seja ensinada aos discentes dos cursos de licenciatura, também em seu aspecto didático-pedagógico evitando deter-se na quantificação dos conteúdos ou como atividade técnica para coleta de dados. Referindo-nos à expressão “aspecto didático-pedagógico”, estamos elencando as diferentes possibilidades, tais como instrumentos, critérios, concepções de avaliação que dêem conta de subsidiar os conhecimentos dos estudantes na busca em seu trabalho como futuros professores, libertando-se da mera reprodução dos modelos utilizados pelos docentes no decorrer de sua formação.

Os sentidos das práticas docentes podem ser conhecidos quando adentramos no seu âmago, buscado nos diálogos com as representações organizadas por cada sujeito motivo que gerou a inquietação e auxiliou na escolha da terceira pista principal de nossa pesquisa as práticas, especificamente as avaliativas iniciando a busca pautada no planejamento avaliativo das disciplinas, uma vez que avaliação e planejamento constituem a prática educativa aliada a relação desse planejamento com os aspectos descritos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, especificamente nos ementários e programa da disciplina que foram disponibilizados por nossos interlocutores, ou seja, a institucionalização das práticas evidenciadas nas ementas e as táticas de avaliação utilizadas pelos docentes. Também buscamos compreender a constituição das práticas a partir dos modelos, tipos, instrumentos e técnicas de avaliação. Além disso, indagamos os depoentes acerca das metodologias/estratégias utilizadas nas disciplinas na intenção de compreender as dimensões do processo didático formativo. Outro aspecto que buscamos conhecer nesse trecho de nossa viagem foram as dificuldades e desafios no processo avaliativo e ações desencadeadas pelos professores para superação das dificuldades.

Esse momento da viagem foi norteado pelas descrições dos professores no intento de revelar a constituição das práticas de avaliação empregadas nas disciplinas de Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE. Nossa intenção em relevar a organização das práticas avaliativas auxiliou na compreensão de uma das dimensões componentes do conhecimento avaliativo dos professores.

Ao ser instigado a refletir acerca da constituição de suas práticas avaliativas, o professor 01 revelou que os estudos realizados nos cursos de Mestrado e Doutorado e a participação em

grupo de pesquisa o auxiliaram na reflexão e condução dos processos avaliativos balizados pela teoria histórico cultural de Vygostsky.

*Mas não dar [...] para pensar em alternativas, pensar a realidade sem passar necessariamente pela avaliação. Então as práticas foram sendo desenvolvidas nas discussões que eu fui sendo capaz de fazer a partir do mestrado e que no doutorado eu encontro um outro espaço para aprofundar as minhas leituras, a mesma teoria (teoria histórico cultural) dentro de outras oportunidades. No decorrer do doutorado eu também passei a fazer parte do grupo de pesquisa e também fui me identificando com os professores que trabalham com a teoria histórico cultural. (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

Semelhante ao relato do professor 01 a percepção do segundo entrevistado acerca da constituição de suas práticas de avaliação segue a perspectiva de que foram norteadas pelas influências de dois professores do mestrado e trocas de informações que tem feito com outros docentes, mas por iniciativa própria, “Então assim, eu tenho buscado essas atualizações (sobre avaliação) nos trabalhos que eu faço, nos estudos, nas conversas, com uma professora do Curso de Pedagogia eu tenho aprendido muito, a gente tem lido muita coisa [...]” (PROFESSOR 02, UECE, 2016).

O professor 03 evidenciou a inexistência de uma prática formativa na área de avaliação

*Nossa prática de formação, mesmo na especialização, no Mestrado ou Doutorado, na graduação, não existe nada no que se refere avaliação sempre tateando, buscando e construindo de modo solitário, apesar de que de trabalhamos em cursos, no coletivo, mas o aprendizado mesmo da docência ele vai se dando muito solitariamente [...].(PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Pela citação depreende-se que este interlocutor analisa a constituição de suas práticas avaliativas como sendo uma construção solitária, tendo em vista que a formação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, deixou de oferecer subsídios para a aprendizagem acerca da avaliação. Levando-nos a constatar que a organização das práticas de avaliação do interlocutor 03 foram estabelecidas de modo particular e sem contar com a colaboração dos pares nos cursos que atuava. Denunciaram que a formação inicial e formação continuada deixaram de auxiliar nesse processo, ou seja, foram constituídas a partir de sua pró-atividade. Na semelhança referente a constituição da prática avaliativa o professor 08 enfatizou sua autocrítica e alguns questionamentos para avaliação dos estudantes “foi muito mais procurando fazer uma autocrítica [...], é ainda uma preocupação que eu tenho, e que é muito caro! Pensar em como avaliar os alunos? [...] Quais os parâmetros para que eu possa avaliar? Sempre um conflito imenso [...]”.

Um dos entrevistados mencionou a constituição das práticas avaliativa baseados nos modelos formativos pelo quais fora avaliado e no redimensionamento dessas práticas a partir dos estudos sobre avaliação na intenção de ir além dos aspectos classificatórios preponderantes em sua formação na tentativa de análise do processo de aprendizagem no decorrer da disciplina.

*[...] Por exemplo, nós sabemos que algumas práticas, a gente reproduz, algumas práticas da qual também nós passamos pela nossa formação, agora há pouco eu estava colocando a questão do modelo de avaliação por que nós temos aqueles modelos de avaliação classificatória. Que durante muito tempo fez parte das práticas de professores, aquela visão de avaliar pelo ponto de vista quantitativo de boas notas sem procurar saber procurar o processo pela qual se chegou ao resultado final da questão da aprendizagem. [...] Com os estudos mais recentes novas tendências e os teóricos principalmente os brasileiros que nós temos o Luckesi, Jussara Hoffman que a gente estuda bastante e os documentos. Então a avaliação assume mais um olhar mesmo formativo do aluno. Então durante muito tempo a gente apenas via um erro se avaliava para encontrar o erro não com foco no aluno, no que se somou a ele com o aprendizado dele e não se procurava trabalhar o erro. Então na minha questão avaliativa, outras das minhas disciplinas eu procuro ver bastante o que o aluno está fazendo no momento, Quem é esse aluno? Qual o desenvolvimento intelectual que ele está tendo em relação a determinado conteúdo [...]. (PROFESSOR 04, UECE, 2016).*

O exercício profissional docente é prático, sendo um dos modos de aprender a profissão pautada na imitação dos docentes a partir das observações, reproduções e reelaboração dos modelos considerados como bons, ou seja, essa reelaboração pode ser realizada a partir da análise crítica do trabalho do seu professor (PIMENTA e LIMA, 2012). O entrevistado destacou que a organização de suas práticas de avaliação se deu a partir da imitação dos modelos de práticas avaliativas utilizadas por seus professores por ter atentado aos estudos que apontaram a relevância da avaliação processual e o acompanhamento das aprendizagens e dificuldades dos estudantes. Sendo relevante o docente conhecer os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação para o acompanhamento do processo e resultado.

Na explanação do professor 05 as práticas avaliativas foram a partir da docência exigindo a necessidade de repensar as dimensões avaliativas vinculadas aos estudos iniciados em um curso de Especialização e por iniciativa em assistir vídeos e participar de palestras, “Aí o mais é assistir vídeos. Já assisti palestra do Luckesi, que é um dos meus autores de referência. Já assisti às palestras dele (Luckesi) três vezes. Uma bem recente na UFC. [...] por conta própria, procurei e fiz” (PROFESSOR 05, UECE, 2016). O desenvolvimento da prática avaliativa ficou a cargo do professor, uma vez que a UECE deixava de proporcionar formação, principalmente acerca dos temas componentes do trabalho do professor conforme mencionamos em outros trechos de nossa caminhada. A busca pela formação, remodelação dos saberes e práticas era uma

decisão de cada docente as margens das iniciativas da IES. Assim como o docente 05, a constituição das práticas de avaliação do professor 07 foi gerada pela participação em cursos no decorrer do mestrado em avaliação da aprendizagem e em eventos.

Na explanação do professor 06 constatamos que as práticas de avaliação foram sendo constituídas por seus estudos e experiência docente na área de Estatística aplicada a Educação e Medidas Educacionais e como o ingresso no ensino superior público essas práticas foram sendo modificadas por seus estudos na área da Didática utilizando os tipos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, ou seja, a mudança de área na docência do ensino superior gerou o redimensionamento nos aspectos avaliativos pautados no “tecnicismo da elaboração de instrumentos. Quer dizer, era uma formação mais instrumental [...] de preparar o professor para elaborar instrumentos de medidas, saber julgar essas medidas. Uma relação muito forte com a Estatística” (PROFESSOR 06, UECE, 2016).

As revelações da constituição das práticas avaliativas dos sujeitos da investigação elucidaram as lacunas acerca da temática avaliação na formação inicial, bem como na ausência de ações formativas pela IES. Asseverando que essas práticas emergiram em contextos diversos e particulares, no curso de Graduação conforme constatamos na fala de um dos docentes, nos cursos de Pós-graduação de acordo com o destaque de quatro professores, sequenciados pelas iniciativas pessoais de aquisição e (re) modificação das dimensões avaliativas descritas por três interlocutores. Além disso, por estudo com outros professores na perspectiva de um dos entrevistados.

A reflexão sobre a constituição das práticas de avaliação proporcionou aos entrevistados a oportunidade de repensar os aspectos nos quais se desenvolveram avaliação, principalmente por oportunizar o redimensionamento do sentido e do significado da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de graduação sendo aspectos constituintes do trabalho do professor. Avaliação é um objeto de estudo que necessita ser trabalhado/estudado em todas as disciplinas dos cursos de formação de professores, e principalmente na Didática e Avaliação.

Além de conhecermos as revelações de nossos interlocutores acerca da constituição de suas práticas avaliativas, julgamos pertinente revelar a organização dessas práticas na formação dos pedagogos, partindo dos aspectos descritos nos PPC, nos programas das disciplinas, nas considerações realizadas pelos autores e, principalmente, do modo como os professores investigados dizem organizar suas práticas avaliativas.

## 6.5 UM DOS MISTÉRIOS: A UTILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UECE

O ato de avaliar necessita de organização, investigação, diagnóstico, compreensão acerca da realidade e, principalmente das ações posteriores a verificação, para que avaliação atinja sua finalidade de possibilitar ao professor e estudante, conhecer as situações de aprendizagem e promover decisões a respeito das ações de melhoria das condições encontradas. Diante dessa premissa, o planejamento avaliativo auxilia na organização, no alcance das finalidades e na compreensão da realidade fomentando a tomada de decisões que constituem a avaliação.

O docente que deixa de se dedicar à organização de sua ação pedagógica, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu trabalho formativo fica fadado as condições esporádicas e decisões imediatas que não contribuem para alcançar as finalidades de formação. O planejamento é imprescindível para o direcionamento da prática pedagógica (OLIVEIRA, DAMIS, 2011).

Nos aspectos referentes ao planejamento avaliativo das disciplinas os interlocutores em algumas circunstâncias evidenciaram o planejamento da disciplina como sendo o avaliativo aliando aos aspectos descritos nos Projeto Pedagógico do Curso, principalmente aos ementários. Também localizamos que três depoentes deixaram de relevar os aspectos do planejamento da avaliação, um se deteve em esboçar sua preocupação com avaliação somativa revelando a necessidade de diagnóstico das dificuldades dos estudantes por parte do docente tendo como ponto de partida para implementação de ações de formação. O outro interlocutor se deteve na descrição dos instrumentos avaliativos e na usabilidade nas disciplinas. O terceiro informou a, “dificuldade de saber como a disciplina precisa ser trabalhada (ausência do PPC do Curso). Enfim no curso de Pedagogia [...]. A gente só tem uma disciplina de Didática” (PROFESSOR 08, UECE, 2016). Na acepção descrita as dificuldades do trabalho docente e, conseqüentemente da avaliação iniciaram-se com a falta do projeto que norteia a oferta das disciplinas do curso, com o desconhecimento do ementário e com a disciplina de uma Didática para atender as dimensões da formação dos pedagogos.

Na explanação do docente 01 constatamos que para organizar as ações formativas nas disciplinas que ministrava recorria ao PPC tendo por ponto de partida para a elaboração dos

programas das disciplinas o ementário das disciplinas evidenciando que o perfil da turma é relevante para o planejamento sendo importante para

*[...] a própria atualização do conhecimento e se faz necessário a gente ir incluindo ou substituindo ou mesmo transformando alguns conteúdos que estão previsto, sem negar isso aqui (se referindo a ementa). Porque isso daqui (apontou para a ementa contida no programa da disciplina) é o que está validado (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

A explanação do professor 04 apresentou similitudes com a exposição do professor 01, destacando que o ementário como sendo um norte fornecido pelo curso pautando as necessidades de adaptação “Eu vou adaptando as coisas, acrescentando coisas para formação daquele aluno. Meu planejamento se resume mais nessa questão desse estudo adaptativo da disciplina como momento histórico, sala de aula e real dos meninos (os estudantes)” (PROFESSOR 04, UECE, 2016).

Em outro depoimento o docente 02 revelou que tanto o planejamento da disciplina como o da avaliação era realizado no primeiro dia de aula, definido com os estudantes,

*[...] em toda primeira aula do meu curso, eu deixo aberto, se eles concordam, se eles não concordam com a proposta para a disciplina. Se eles não concordam, aí é uma exigência minha, eles precisam me dá sugestão para gente colocar alguma coisa ali, por quê? Porque se é uma avaliação formativa, ela é processual, então ela tem que ter elementos para eu poder acompanhar a aprendizagem deles. (PROFESSOR 02, UECE, 2016).*

Com a participação dos estudantes no planejamento avaliativo da disciplina foi oportunizado o exercício de autonomia, na qual o docente primava pela avaliação formativa e processual realizando a coleta sistemática de informações acerca da aprendizagem. Arredondo e Diago no tocante a avaliação processual informam que “permite tomar decisões de melhora em andamento, em benefício dos protagonistas: alunos e professores.” (2009, p. 61). As informações constantes concedidas pela avaliação processual auxiliam na análise do planejamento demonstrando os resultados das ações prévias e oportunizando o redimensionamento das ações em processo. Os aspectos descritos pelo professor 05 coadunam com os descritos pelo segundo entrevistado ao destacar os aspectos processuais da avaliação o redimensionamento de ações no decorrer da disciplina e a participação dos estudantes solicitando modificações na utilização dos instrumentos avaliativos, no caso a prova escrita.

Outro entrevistado relacionou o planejamento avaliativo da disciplina com os aspectos metodológicos, informando que,

*O Instrumental pra não ter só essa visão instrumental, se você vai aprofundar os conhecimentos você tem planejar a tua avaliação de acordo com a metodologia que você trabalhar e com o teu objetivo. Se o teu objetivo é desenvolver o raciocínio crítico do aluno, não faz sentido você fazer uma prova de múltipla escolha daquele tipo tradicional que tem o enunciado e tem as cinco alternativas, você elimina, você assinala só a correta. Então, quer dizer, a Avaliação [...] faz parte do processo, é definida lá no Planejamento, mas ela tá relacionada com a tua forma de trabalhar, a Metodologia que você vai utilizar, o material que você vai mandar o aluno lê. E o tipo de Avaliação que você vai fazer. Quer dizer, é tudo muito articulado. Uma coisa muito relacionada com a outra. Por isso que eu acho mais difícil, inclusive, complicado porque você vai definir a vida do teu aluno na hora que tu vai dizer pra ele que ele não vai terminar o semestre (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Na exposição verbal do entrevistado 07 o planejamento avaliativo vinculava-se a metodologia e a finalidade da disciplina, na qual avaliação precisa comungar com o objetivo atentando para a interligação do processo didático-pedagógico que são o planejamento, a metodologia e avaliação. Na análise do programa da disciplina concedido pelo entrevistado verificamos que a metodologia, os objetivos e avaliação estavam vinculados.

Ao indagarmos a respeito do planejamento avaliativo das disciplinas detectamos nexos entre o planejamento avaliativo das disciplinas descritos pelos cinco docentes engajado aos aspectos descritos no PPC nos quais os entrevistados mencionaram os ementários constituintes dos programas das disciplinas.

Em nossa busca cartográfica pela constituição do conhecimento avaliativo elencamos como umas das pautas da entrevista a vinculação dos planejamentos da avaliação com o PPC por acreditarmos que o projeto pedagógico de um curso deve nortear e auxiliar no trabalho dos professores, ou seja, orientar os docentes a partir das práticas adotadas e de suas consequências.

Os docentes precisam atentar que teoria e prática são elementos distintos porém inseparáveis na organização do projeto formativo. Nesse contexto, evidencia-se a concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação, ou seja, a prática que subsidia o pensamento para a construção de ideias e formas diversas para as intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica (VEIGA, 2001). Nessa perspectiva o projeto pedagógico auxilia no processo avaliativo, uma vez que, destaca o alinhamento da teoria e da prática, ou melhor, da práxis, a partir de agora vamos descobrir a vinculação do planejamento da avaliação com os PPC de acordo com as explicações dos entrevistados.

Vale evidenciar que cartografamos práticas avaliativas de oito docentes em sete cursos com projetos pedagógicos diferentes, sendo assim com a oferta das disciplinas diferenciadas tendo a mesma nomenclatura como Didática Geral e Avaliação Educacional no que concerne aos ementários, oferta nos semestres e carga horária para cada componente curricular, bem como a inexistência de projeto em um dos cursos pesquisados. Conforme mencionamos anteriormente alguns entrevistados deixaram de evidenciar os aspectos do planejamento avaliativo, mas realizaram considerações a respeito da avaliação e do PPC.

O docente 01 enfocou que o planejamento avaliativo da disciplina vinculava-se ao PPC no tocante ao currículo, ao curso e a formação dos licenciandos, aclarando que seu trabalho objetiva a aprendizagem do estudante,

*[...] Porque eu tenho que fazê-los aprender. Ou seja, ir além da avaliação, eles precisam aprender sobre os assuntos da docência. Então, é como eu entendo, o ato de ensinar, um processo que se dar dentro de uma relação, entre pessoas. Eu preciso situar isso aqui, em um processo de estabelecimento de uma relação favorável, a esse conteúdo que vai ser trabalhado. [...] vou avaliando exatamente o processo de aprendizagem e vou incluindo, às vezes, conhecimentos e textos, que vão, sendo necessários, alcançando os alunos. Por exemplo, eu começo um texto sobre a história da avaliação na sociedade, aí os alunos vão sentindo dificuldades, eu vou incluindo outros textos [...] que vão facilitando (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

Além da vinculação do planejamento avaliativo com o PPC do curso o docente apontou que avaliação era processual e utilizada para o redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se referiu avaliação formativa servindo de subsidio sistemático entre o trabalho desenvolvido, os objetivos da disciplina e as necessidade de reorganização das aprendizagens no transcorrer do semestre.

O depoimento do professor 01 enfocou o papel do professor e sua relação com aprendizagem assumindo que o ensino precisa transpor a dimensão dos aspectos arraigados de transmitir ou apresentar determinados conteúdos reconhecendo que o processo se constitui com a participação dos estudantes na perspectiva da mediação, do diálogo, da problematização e da investigação (CRUZ E HOBOLD, 2016).

O segundo e o quarto entrevistados informaram que utilizavam o projeto pedagógico para planejar o processo avaliativo e formativo das disciplinas que ministravam. Conforme podemos conferir no relato do professor 04,

*[...] O Projeto Político do Curso é um documento, no qual a gente trabalha desde o início do curso [...]. É um documento que é construído coletivamente. Então, tem todo*

*conjunto de ementário pesquisado, relatado, discutido. Nosso planejamento ele traz esses reflexos desses documentos [...] (PROFESSOR 04, UECE, 2016).*

A explanação do professor 03 elencou uma denúncia em relação aos ementários do projeto do curso sendo uma dificuldade no trabalho formativo,

*Olha a minha dificuldade é porque as ementas são muito desatualizadas é impressionante, eu faço a mesma coisa que eu tenho feito na pós-graduação. Eu cumpro o que eu tenho que cumprir na ementa, mas eu vou para muito além. Eu atualizo no corpo do programa o que não é incompatível. E digamos assim ela já vai dando um foco mais atualizado mais coerente com que se precisa hoje e o que se faz hoje nas escolas. É como se fosse um descompasso que a gente tem, que quando a gente não resolve a gente tem que agora, a questão é muito maior sabe, eu fico me perguntando assim como até hoje a gente faz reformulações curriculares e ainda monta grades curriculares. [...] Às vezes eu vejo certos projetos pedagógicos atuais, que são iguais aos que eu fiz há quase 30 anos atrás. Por exemplo, a avaliação da aprendizagem isso na minha opinião não deveria ser avaliação da aprendizagem como disciplina, acredito que ela deveria está em um eixo, por exemplo, na educação infantil. Aí você traria educação infantil na história da educação, educação infantil na sociologia da educação [...], avaliação da aprendizagem na educação infantil, isso no mesmo momento pra que os alunos sejam capazes de sair ligando, interligando tudo isso. Sair entendendo. Depois nos anos iniciais no ensino fundamental [...]* (PROFESSOR 03, UECE, 2016).

Além da denúncia de desatualização dos ementários contido no PPC e da linearidade das “grades curriculares” ainda propôs a organização do projeto em eixos de formação. Ou seja, evidenciou que o projeto necessita de alterações constantes necessitando ir além da dimensão burocrática, mas que requer o envolvimento do colegiado do curso consolidando o movimento de ação-reflexão-ação pautado no esforço, na responsabilidade e na tomada de decisão do coletivo. A revelação do docente 03 coadunou-se com os aspectos de desatualização do PPC e a dissonância entre a avaliação indicada no documento do curso em relação a prática sendo mencionados pelos docente 05, “ Olha só, isso já foi ponto de pauta na reunião do colegiado a atualização do projeto [...], Porque no projeto do curso, a gente fala numa avaliação também contínua, numa avaliação também processual que nem sempre a gente ver manifesta nas ações [...]”. (UECE, 2016).

Outro interlocutor expressou que esquece um pouco do projeto, ressaltando que ministra a disciplina que está acostumado destacando seu conhecimento do ementário.

*Na realidade, a gente esquece um pouco dele. A gente olha vez ou outra, mas quando a gente vai planejar, eu pego mais a disciplina mesmo que eu ministro, que eu já estou acostumado a trabalhar, que eu já sei que os objetivos da disciplina em relação a ementa. [...](PROFESSOR 06, UECE, 2016).*

Na revelação do professor 07 que evidenciou a relação do planejamento avaliativo, bem como a busca de informações com outros docentes que ministraram disciplinas nos semestres anteriores com conteúdos de avaliação contemplados enfatizando que o programa da disciplina precisa ser trabalhado no decorrer da disciplina, pelo fato de ser o mínimo que pode ser garantido ao estudante.

*Sim. Eu sempre me preocupo, tanto é que já conversei com a professora de Didática do semestre passado. Porque quando eu fui assumir a disciplina de avaliação foi uma coisa que ela disse: "Ai, eu também discuto a avaliação da aprendizagem na minha disciplina" Então, eu até falei para ela, eu queria que a gente sentasse, quando for possível para planejar a disciplina pra você me dizer que aspectos da avaliação da aprendizagem você trabalhou para que eu possa ver o que é que ainda precisa ser discutido e o que é que está no programa da disciplina. Então, essa é uma preocupação. É pensar o programa da disciplina e articular todas as atividades avaliativas a esses programas específicos [...] É um dos temores que eu sempre tenho como professora é de fugir do programa porque eu acho que o programa é o mínimo que a gente pode garantir. Se é possível trabalhar alguma coisa, além do programa, aí ótimo, mas o programa, o que está ali, minimamente, precisa ser trabalhado (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Apesar da ausência das informações que relacionavam o planejamento avaliativo com o projeto pedagógico a explanação retratou a necessidade de planejamento coletivo com os pares, na qual o professor entrevistado buscava a efetivação desse tipo de planejamento evidenciando a necessidade de uma reflexão coletiva que auxiliasse na prática educativa nas dimensões de responsabilidade de cada docente e no colegiado. Outro aspecto relevante aportou-se na articulação entre as atividades de avaliação e o programa da disciplina elaborado pelo professor.

Posterior às revelações acerca do planejamento avaliativo e vinculações com os projetos pedagógicos seguimos nossa trajetória cartográfica buscando compreender as práticas de avaliação recolhendo informações sobre os modelos avaliativos utilizados pelos professores nas disciplinas de Didática, Avaliação da Aprendizagem e Educacional. Antes de adentrarmos nas revelações dos entrevistados é importante rememorar o conceito de modelos de avaliação organizado por Bonniol e Vial ao buscarem um conceito de modelo destinado à educação e avaliação, descrito no capítulo 01 dessa investigação.

Na educação, a palavra modelo é usada geralmente para designar uma formalização, exemplar: a partir de uma situação estudada, atualizam-se as invariantes dessa situação, as quais passam a ser consideradas princípios gerais que permitem reconhecer ou preconizar outras situações do mesmo tipo de problemas. Fala-se então da modelação de uma situação. Essa acepção da palavra modelo, proveniente do estruturalismo, significa exibição de uma estrutura, de uma rede de elementos ligados por relações que são estáveis e que produzem uma função, realizando uma transformação: um conjunto regulamentado de encadeamentos. [...] (2001, p.11).

Os modelos de avaliação servem de dimensões norteadoras do professor no tocante a avaliação, na perspectiva de oportunizar a percepção das relações existentes no processo de ensino-aprendizagem ficando a critério de o docente selecionar o modelo que proporcionará o reconhecimento das aprendizagens e dificuldades, evidenciando a tomada de decisões do professor auxiliando na adoção de prática formativas e avaliativas. Tendo por base as informações descritas no capítulo 01 da pesquisa em que apresentamos os modelos de avaliação desenvolvidos por Tyler, Bloom, Scriven, Stufflebeam, Stake, Parlett e Hamilton nossa intencionalidade foi constatar qual ou quais desses modelos eram escolhidos pelos nossos interlocutores em suas práticas na formação dos pedagogos.

Ao direcionarmos a pauta das entrevistas para os modelos avaliativos descobrimos que os oito entrevistados desconheciam esse aspecto da avaliação e mencionaram os tipos de avaliação, ora se referindo ao diagnóstico, em outras entrevistas a avaliação formativa, bem como a avaliação somativa que utilizavam no processo formativo. Nos aspectos documentais da disciplina, ou seja, nos programas mapeamos que em três programas foram destacadas as características processuais da avaliação, nos demais foram evidenciados os instrumentos e os aspectos criteriosais e as indicações da instituição sobre o rendimento dos discentes.

O professor 01 destacou avaliação diagnóstica, formativa e somativa, apresentado a seguinte consideração a respeito da avaliação somativa e da dificuldade de transformar o quali em quantitativo ao final da disciplina,

*Porque no final das contas, nós temos que fechar o diário com os NPC, que é uma decisão difícil de se tomar, porque a gente empreende o movimento de avaliação qualitativa isso eu venho explicando o tempo inteiro, mas no final nós temos que transformar em nota (UECE, 2016).*

Após a explanação do entrevistado fomos buscar no regimento da instituição as especificações destinadas a avaliação, de modo específico no capítulo V a avaliação foi intitulada de avaliação do rendimento escolar, sem o termo aprendizagem, encontramos outra categorização denominada de avaliação da eficiência. Avaliação da eficiência que em cada disciplina deveria tratar da,

Art. 111 – [...] a) assimilação progressiva de conhecimento, avaliada em provas, trabalhos individuais, atividades práticas, experimentais ou tarefas outras desenvolvidas ao longo do período letivo;  
b) o domínio do conjunto da matéria lecionada, aferido em exame que só será realizado após encerrado o período letivo e cumprido o respectivo programa (REGIMENTO DA UNIVERSIDADE, 2002, p. 52).

Nesse artigo nos foram apresentadas três concepções: medida, instrumento e controle. A primeira concepção de medida na verificação dos conhecimentos com demarcação temporal estabelecida para o período letivo da disciplina com atribuição de nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). A concepção de instrumento uma vez que explicita alguns tipos de instrumentais avaliativos em que os professores possuem autonomia de julgamento e liberdade na formulação e valoração de questões, assim como na fixação de tempo de duração das avaliações e de prazo para entrega de trabalhos desde que atentem para o calendário acadêmico da instituição. E a concepção de controle quando exige o exame após a finalização do período letivo e cumprimento do programa da disciplina.

Registramos que no regimento da Universidade deixaram de serem evidenciados os aspectos da avaliação, pela ausência das especificações concernentes a emissão do juízo de valor e por deixar de citar a tomada de decisão do professor perante as dificuldades demonstradas pelos estudantes no decorrer da formação.

Ao perguntarmos sobre o modelo de avaliação escolhido pelo professor 03 localizamos a ênfase para a criação de instrumento e atenção aos aspectos que surgem no decorrer das aulas e servem para avaliação, segue a resposta:

*[...] Então, as questões da avaliação nessa hora como eu te digo não tem um modelo, entendeu. Eu vou criando esses instrumentos (se referiu aos de avaliação), e vou concebendo hoje (no dia da entrevista) eu estava avaliando um plano de aula [...], eu tava desvendando pistas que vão fluindo na hora, porque depende de cada caso específico [...]. (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Outro docente mencionou a prática como imitação dos modelos revelando o espelhamento nas práticas de seus professores e na proposta de formação que vivenciou se detendo a avaliação classificatória de quantificação das aprendizagens pautada no rendimento e no erro, ou seja, na nota alcançada nos instrumentos avaliativos,

*[...] Por exemplo, nós sabemos que algumas práticas, a gente reproduz algumas práticas da qual também nós passamos pela nossa formação, agora há pouco eu estava colocando a questão do modelo de avaliação por que nós temos aqueles modelos de avaliação classificatória. Que durante muito tempo fez parte das práticas de professores, aquela visão de avaliar pelo ponto de vista quantitativo de boas notas sem procurar saber procurar os processos pelo qual se chegou ao resultado final da questão da aprendizagem. [...] Com os estudos mais recentes, novas tendências e teóricos, principalmente os brasileiros que nós temos o Luckesi, Jussara Hoffmann que a gente estuda bastante e os documentos, por exemplo, os PCN [...]. Então, a avaliação ela assume mais um olhar mesmo formativo do aluno. [...] durante muito tempo a gente apenas via o erro, se avaliava para encontrar o erro e não com foco no que o aluno aprendeu, no que se somou a ele em relação ao aprendizado dele e não se procurava trabalhar o erro. Então na minha questão avaliativa nas minhas disciplinas eu procuro*

*ver bastante o que o aluno está fazendo no momento, quem é esse aluno? Qual o desenvolvimento intelectual? [...] Em relação a determinado conteúdo e aos métodos que geralmente eu uso [...]. (PROFESSOR 04, UECE, 2016).*

A revelação do professor evidenciou autores que desenvolvem estudos na área de avaliação e que constavam no plano de disciplina apresentado pelo interlocutor com foco na avaliação formativa servindo de estratégia para direcionar o processo de ensino tendo por finalidade adquirir informações da aprendizagem ao longo da disciplina, esse tipo de avaliação possibilita ao docente modificar e reorientar a condução da disciplina.

Nos depoimentos dos docentes 05, 06, 07 e 08 localizamos a inexistência de adoção de modelo de avaliação e encontramos considerações acerca da avaliação diagnóstica realizada nos primeiros encontros da disciplina para sondar o perfil da turma, em que encontramos uma peculiaridade sobre a atuação profissional dos discentes do curso de Pedagogia em uma das unidades da UECE que constituem o saber da experiência ainda como estudantes da licenciatura.

*[...] A avaliação diagnóstica e assim, de uma forma muito informal que eu procuro fazer, pra ter uma ideia, do que é que ele (estudante) já estudou. Quais as disciplinas que ele já fez? Nós, [...] no interior nós temos uma característica muito interessante do aluno da Pedagogia que se diferencia dos outros. A maioria dos nossos alunos, quando ingressa na Universidade, no segundo, terceiro semestre, eles começam a dá aula. Porque a carência de professor qualificado é grande. Então, eles são chamados como universitários a começar a dá aula. [...] a maioria dos nossos alunos eles são professores. Então, a Didática, por exemplo, quando eu trabalho a Didática na Pedagogia, eu trabalho de uma forma diferente das outras licenciaturas. Então, trabalhar na Didática e na Pedagogia, você trabalha diferente porque você trabalha para pessoas que já estão na sala de aula e é por isso que eu faço esse levantamento inicial, pra ter ideia de quantos professores eu tenho dentro da sala de aula porque eles ajudam muito na discussão e no andamento do trabalho (PROFESSOR 06, UECE, 2016).*

Indo além da avaliação diagnóstica dos quatro professores que tiveram discurso uníssono destacando os tipos de avaliação formativa e somativa se referindo a quantificação das aprendizagens e as indicações descritas no regimento da IES. Na explanação do docente 08 enfatizou-se o processo de avaliação e alguns critérios “[...] o que eles (estudantes) apresentam, durante todo o processo da realização da disciplina [...]. Enfim, de compromisso com a disciplina que é um critério que procuro estabelecer na avaliação da disciplina é o compromisso e a assiduidade do aluno, se ele realmente mostra [...]” (UECE, 2016).

Depois de localizamos ausência dos modelos avaliativos e detectarmos que nas práticas de avaliação eram utilizados a avaliação diagnóstica como intuito de sondagem dos conhecimentos prévios para apreensão de outros conteúdos, a formativa que orientava a (re)

organização do trabalho docente e somativa expressa como dificuldade por alguns interlocutores pela quantificação de notas, mas que serve para o julgamento de valor pautado nos níveis de aproveitamento expressos ao final da unidade, semestre ou cursos. A partir dos achados nos detemos em encontrar os instrumentos de avaliação utilizados nas disciplinas de Didática e Avaliação nos pautando nas falas dos docentes e nas informações contidas nos programas das disciplinas.

Para obter informações para avaliação é necessário o uso de técnicas e instrumentos diversos para mapear aprendizagens adquiridas no decorrer da disciplina, ou seja, os instrumentos e técnicas servem para apresentar ao docente os avanços e as dificuldades acerca dos conteúdos no decorrer da disciplina. Antes de partimos para as revelações das ferramentas que auxiliaram os docentes no desenvolvimento das práticas avaliativas, bem como constituíram o processo didático-pedagógico acreditávamos na relevância de descrever as diferenças entre técnica e instrumento.

A técnica é a categoria inicial que pode utilizar diversos instrumentos é o método operativo com diferentes procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos estudantes. O instrumento é recurso específico que se aplica para coletar dados de modo sistemático sobre determinado aspecto definido. O instrumento é um recurso necessário que deve ser usado sob uma técnica específica (ARRENDONDO E DIAGO, 2009).

Em busca de detectarmos as técnicas de avaliação constatamos nas falas dos 08 docentes o uso de observação das turmas, o questionamento dos estudantes realizados com exposição verbal ou escrita de modo individual ou coletivo com atividades intra e extra universidade em que seus desdobramentos constituem os instrumentos de avaliação.

Artigos e outras produções escritas foram frisadas na explanação do docente 01, bem como, seminário, trabalhos em grupo, avaliação por colegas, pesquisa de campo foram os instrumentos de avaliação descritos no relato do professor 01, mencionando a participação dos estudantes nas aulas como critérios de avaliação, elencando as especificidades e dificuldades de demarcação criterial destacando as indicações dos documentos da instituição e do curso,

*[...] só que sempre é um ponto difícil para a gente demarcar. A gente dizer o que é participação. Porque nós temos alunos que têm dificuldade de falar, se expor oralmente, mas ele está super atento, ele está anotando, ele não consegue falar, mas ele consegue registrar aquilo, quando ele faz o texto, quando ele constrói o trabalho com o outro colega. E isso é algo que me chama muita atenção que eu procuro ter uma*

*sensibilidade maior pra criar dispositivo que possa captar essa participação não só de forma oral, pois tem aluno que você nunca vai entender essa participação de forma oral. E eu posso dizer, que ele não participa e alguns que falam, falam, falam, e você tá vendo que ele não está tão ligado, no que tá acontecendo, ele não se vinculou de fato, com o compromisso, com seriedade no que está posto, às vezes ele quer aparecer, por incrível que pareça no Ensino Superior. Também nós temos isso! Às vezes ele quer colocar o professor em cheque, testar a sua competência, quer retrucar outras situações. Veja! Nós estamos em conjunto de relações humanas, e tudo pode acontecer (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

No relato constatamos a necessidade de utilização de instrumentos diversos para investigar as situações de aprendizagem, pautando que a participação dos estudantes possibilitava o desenvolvimento da autonomia a partir do exercício de emissão de opinião, bem como, a tomada de decisões pelo docente. Em relação às provas informou que utilizava aliada a outros instrumentos,

*[...] faço prova aberta, questões abertas, subjetivas, isso às vezes no início, aliado ao seminário, um trabalho em grupo. Essas provas escritas eu sempre devolvo com questionamentos.. [...] Eu acredito que a prova escrita é uma oportunidade de aprender não se encerra aí, geralmente, quando o resultado não é muito favorável, eu vejo que eu continuo tendo obrigações, ali e tem que ter compromisso. Então eu geralmente permito que eles, dialoguem, e decidimos juntos o que podemos fazer. Uma autocorreção como parte na nota deles a partir dos comentários, dos questionamentos que levanto. Inclusive com impacto na nota deles, e no final da disciplina uma produção escrita, um texto. Que pode ser um artigo, mas pode ser uma dissertação de um texto a partir de uma temática. (PROFESSOR 01, UECE, 2016).*

No emprego da prova como instrumento de avaliação o interlocutor apresentou que as informações coletadas nas provas oportunizavam *feedback* e ações que auxiliam a sanar as dificuldades de compreensão dos conteúdos detectadas nos instrumentais envolvendo a participação dos estudantes na escolha de atividades geradoras de aprendizagem. Sendo assim, nos programas das disciplinas ministradas pelo professor 01 buscamos especificações dos instrumentos utilizados nas disciplinas e descobrimos que os aspectos informativos acerca dos instrumentos deixaram de serem especificados.

No relato do professor 02 encontramos similitudes no emprego de instrumentos evidenciados pelo docente 01 recorrendo à pesquisa de campo nas escolas realizando entrevista com professores e um estágio de observação, produção artigo, mini aulas, seção de pôster intercalando com a produção de um diário da disciplina e autoavaliação. Ao se reportar a autoavaliação mencionou que realizava em dois momentos no meio da disciplina e ao final. Além dos instrumentos na explanação evidenciou os aspectos formativos realizando o acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem na obtenção de dados do desenvolvimento do processo concedendo ao professor elementos acerca do nível de consecução

dos objetivos da disciplina e a somativa possibilitando a constatação das aprendizagens, registrar dados, estabelecer juízos e adotar decisões para as futuras disciplinas. No programa da disciplina foram descritos os aspectos avaliativos possibilitando a validade das informações concedidas pelo interlocutor.

Nas explicações do professor 03 relatou-se que as avaliações eram realizadas em todas as aulas,

*[...] eu avalio toda aula, e avalio mesmo, olhando, prestando atenção se o aprendiz está se dando e se não está. Imediatamente, vou agindo também do que não fica bem esclarecido, como também vou reforçando o que vai dando certo [...]. Eu muitas vezes também no final do dia, da aula, eu peço para que eles façam uma avaliação, “o que vocês acharam dessa atividade?” E aí eles vão dando a opinião, “e essa forma de avaliar?” que eles sabem que foram avaliados, embora sem nota [...] (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Além da avaliação processual realizada nas aulas revelou a criação de instrumentos que denominou de Matriz de Aprendizagem (MA),

*[...] são umas folhinhas, que eu trago para fazer a mediação, por exemplo, a gente trabalhou uma temática e aí cada grupo traz algum artigo ou notícia de jornal, de revista, internet, mas curto são notícias, não são textos [...] com questões que estão sendo postas como problemáticas ou desafiantes aí eu entrego uma folhinha, o que diz a folhinha, por exemplo, fazer uma síntese do pensamento do autor, 6 a 8 linhas de maneira sintética, pra ele não fica reproduzindo. Aí ele (o estudante) tem que estudar, depois destacar quais os principais desafios e depois ele (o estudante) já propõe quais os caminhos para superar e enfrentar esses desafios. Então, isso é um instrumento de avaliação, eu não dou nota! Não dou nota, mas eu digo e exijo, e aí eles cumprem, [...] eles dão o retorno maravilhoso e tudo que eles produzem tem que compartilham com o grupo. Quando você compartilhar não está só aprendendo, não só o professor, você está conferindo o aprender e conferindo os ajustes, se o pensamento está direitinho, uma reflexão sua para ir tirando as dúvidas tomando um rumo, mas os outros colegas também vão aprendendo e eu aproveito e mostro que também é uma maneira de trabalhar as interações que os alunos têm dificuldade enorme de interagir. [...] são vários objetivos em uma atividade, é uma maneira também de aprender a se posicionar melhor a falar de uma maneira mais fluente a aprender, de aprender a defender sua maneira de pensar, aprender a respeitar a diferença de pensamento, porque de repente, eu falo e você discorda, tudo bem eu até aceito. Embora, eu não vá mudar o meu pensamento, mas tudo bem vamos ter o espaço, às vezes eu mudo o meu pensamento pelo o que o outro falou. (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

A MA conforme descreveu o professor proporcionava que vários objetivos fossem alcançados mesmo sendo um instrumento de avaliação sem nota e com o nível de exigência dos outros. Na exemplificação de uso do instrumento podemos destacar que os seguintes aspectos: pesquisa, síntese de ideias, socialização de conteúdo e aprendizagem pautada na reflexão, argumentação e o respeito a diferença dentre outros. Em outro trecho da entrevista destacou que avaliação precisa atentar para aprendizagem do grupo de estudantes e do professor atentando

para o processo de aprendizagem, “[...] Eles (os estudantes) vão aprendendo que a gente vai poder aprender junto, contrário daquela visão da avaliação, para saber quem é o melhor e quem é pior, para saber quem tá no quadro de honra e quem está lá no subsolo [...]” (PROFESSOR 03, UECE, 2016). Destacou os aspectos classificatório e excludente que precisa ser alterado no trabalho do docente no tocante as avaliações para minimizar inclusive a segmentação dos componentes curriculares. Enfocou a organização dos critérios de avaliação informando que às vezes não usava provas, mas outros instrumentos de avaliação, informando que repensava acerca dos instrumentos e que preferiu atividades que exigissem mais dos estudantes em situar teoria e prática. Evidenciamos que no programa da disciplina a especificidade dos instrumentos deixara de ser enfocada, constava que as avaliações seriam por meio de apresentação oral e escrita da aprendizagem, individual e grupal.

No depoimento do professor 04 enfocou-se a metodologia baseada em temas, assim como, o trabalho com “seminários, utilizamos bastantes seminários. Aquela prova escrita eu transformei como ministrante da disciplina” (UECE, 2016). No programa da disciplina concedido pelo interlocutor os critérios estavam vinculados aos instrumentos,

[...] serão apreciados os seguintes critérios: presença e participação ativa dos alunos nas aulas, expressão oral e escrita, seminários, colaboração em atividades organizadas (individuais ou em pequeno grupo). Serão ainda avaliados trabalhos escritos como realização de notas de leitura, produção de textos, estudos orientados e Avaliação por escrito, conforme as normas de avaliação da instituição. (PROGRAMA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL, UECE, 2016).

No depoimento do docente 05 localizamos que além da prova e das miniaulas que também foram citadas pelo docente 02, ambos os instrumentos eram usados individualmente, mas a produção de textos escritos pautados na organização de resumos, extratos comentados e mapa conceitual, vinculados aos estudos temáticos. As informações preferidas pelo entrevistado foram validadas pelo programa da disciplina que no tópico da avaliação informava a realização de três instrumentos para Nota Parcial de Conhecimentos (NPC), os critérios eram assiduidade, pontualidade e envolvimento nos trabalhos sem apresentar especificações.

Na explanação do professor 06, assim como o docente 05 encontramos a produção de textos escritos, por exemplo, artigos. O seminário também foi instrumento localizado na fala e no programa da disciplina que explicitava como critérios assiduidade, pontualidade e participação na disciplina. No tocante à prova informou que aboliu e as escolheu dos instrumentos assim como outros entrevistados. “Então, eu dificilmente, uso prova escrita, eu aboli. A participação nas

atividades em sala de aula, de discussão de grupo, de elaboração de algum texto dentro da própria sala de aula. Às vezes, até minicurso” (PROFESSOR 06, UECE, 2016). A escolha do instrumento dependia do perfil da turma.

Na exposição acerca dos instrumentos realizada pelo docente 07 encontramos a utilização de prova e auto-avaliação enfocando que usava muitos instrumentos e que dependia do perfil da turma, bem como o docente 06,

*É. Eu uso muitas coisas. Assim, depende muito do que eu percebo da turma. Mas, assim, os que predominam eu uso prova, uso bastante seminário, dependendo da disciplina, quando ela tem uma caráter mais teórico-prático eu faço oficinas inclusive de construção e desenvolvimento dos materiais pedagógicos. Uso auto-avaliação, normalmente, como um dos instrumentais. [...] (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Na entrevista com o professor 08 localizamos que fichamentos eram usados como instrumentos com o intento de incentivar a leitura, a utilização de seminários, o desenvolvimento de oficinas que fomentaram a extensão na unidade.

*Eu tive resultados muito positivos, inclusive, um dessas oficinas deu-se em desdobramento de extensão aqui, a primeira, um grupo de alunos que trabalhou com o racismo nas escolas foi um aponta um pé para lançarem o projeto e terem o primeiro Projeto de Extensão da Pedagogia na unidade, foi muito positivo nesse sentido, muitos fizeram oficinas de leitura com as crianças nas escolas, trouxeram resultados interessantíssimos, de pesquisa para depois desenvolver (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

No programa da disciplina confirmamos as informações do interlocutor que evidenciaram o emprego de instrumentos que envolviam atividades em grupo, fichamentos e seminários nas escolas.

Ao localizamos os instrumentos de avaliação pautados na explanação dos interlocutores e nos programas das disciplinas apuramos que os instrumentos vão desde provas, seminários, minicursos, miniaulas, assim como notamos a criação e utilização de instrumentos como foi a matriz de aprendizagem se reportando ao perfil da turma. Vale destacar que o professor ao selecionar os instrumentais avaliativos se faz necessário destacar que o docente atente para a qualidade da informação e, principalmente que análise nas condições de comprovar a aprendizagem fornecida pelo instrumento.

Em outro ponto de nossa caminhada tentamos mapear os desafios no processo avaliativo e as estratégias utilizadas pelos nossos interlocutores para a superação dessas dificuldades. Nesse

trecho da caminhada nos deparamos com dificuldades que iam desde a definição da nota, problemas e dificuldade de escrita, perpassando pelo fator tempo e impedimento da carga horária completa na oferta de disciplinas, nas quais proporcionaram reflexão para o redimensionamento das ações avaliativas recorrendo desde a autoavaliação, a devolução de textos com *feedback* para serem refeitos.

As explicações dos professores 01 e 02 apresentaram semelhanças no tocante aos aspectos somativo da avaliação referenciando as dificuldades de leitura e escrita, especificamente da nota e da relação com aprendizagem, bem como compactuaram da auto-avaliação como estratégia para superar as atividades,

*[...] Se sou professor, se sou eu que proponho estratégias, inclusive a própria comunicação, modelo de socialização, mas que ai não se dar só por mim, porque isso vai ganhando outro formato, quando a gente entra em relação, o meu maior desafio é pensar que eu estou de fato criando as oportunidades mais favoráveis a aprendizagem desse aluno, esse é um desafio constante, que depois claro! A gente vai transformar em nota e aí quando você pega a nota que vai reexamina tudo que o aluno conseguiu e o que você fez, é uma coisa que me chama atenção, nesse momento de avaliar é isso. Que eu estou sempre colocando o que o aluno conseguiu, claro! Com o esforço dele com o que ele foi capaz, por isso a auto-avaliação é necessária. [...] Então, constantemente para mim isso é um grande desafio não necessariamente me causa dificuldades o tempo inteiro, mas necessariamente me coloca em cheque sempre, em cheque a minha competência, meu conhecimento, meu compromisso ético profissional, e se eu estou de fato contribuindo para realizar e atingir os objetivos do curso e os objetivos da instituição [...]* (PROFESSOR 01, UECE, 2016).

A reflexão do professor 01 referenciou a autoavaliação, sendo importante que o estudante compreenda a proposta formativa, os resultados que precisa atingir e, sobretudo, a necessidade de consolidação das aprendizagens. De acordo com as ideias de Depresbiteris e Tavares a autoavaliação, “permite ao aluno antecipa-se e planejar suas ações” (2009, p. 174). Nessa perspectiva ao docente cabe explicitar os objetivos que necessitam ser atingidos explicitando sua intencionalidade e as contribuições e relações da disciplina para formação dos licenciandos. O entrevistado mencionou os questionamentos que utilizava na autoavaliação enfocando que a quantidade de horas da disciplina era reduzida para cumprir o programa da disciplina em 68 horas/aulas enfocando que compartilhava a responsabilidade da nota com os estudantes pautadas na auto-avaliação.

Na explanação do docente 02 que também utilizava auto-avaliação escrita tendo como referência a indicação contida no livro *Didática e Docência: aprendendo a profissão para superar a dificuldade de atribuição de nota*, informou, “Então, a auto avaliação pra ele (o estudante), na

minha concepção pesa muito. Porque é ele quem tem que se dar a nota” (PROFESSOR 02, UECE, 2016).

A dificuldade elencada pelo professor 03 emergia na ausência de compreensão dos discentes no processo avaliativo explicando que no decorrer da disciplina que estava responsável a avaliação era processual podendo ser realizada com ou sem atribuição de nota, sendo formativa em alguns momentos da disciplina e somativa em outros. Para sanar essas dificuldades propunha a produção dos estudantes,

*[...] Produção oral ou escrita, principalmente, eles (os estudantes) tem que produzir, tem que aprender a escrever, escrever de maneira crítica, reflexiva. Não é só reproduzir, por exemplo, não peço para azerem síntese nenhuma certo, atividade parte de uma síntese, mas sempre tem a reflexão, e a preposição, sempre tem que entender o pensamento do autor, [...] a serviço de algo, e esse algo geralmente é a prática que possivelmente ele vai trabalhar, que são das escolas daqui de Fortaleza, do Ceará. Então é sempre muito além, do que só focar no pensamento do autor. (PROFESSOR 03, UECE, 2016).*

Além das dificuldades de leitura dos estudantes reveladas pelos docentes 01 e 02, o professor 04 fez o destaque ao obstáculo em relação a leitura apresentado pelo estudante, bem como a carga horária de 68 horas/aulas para ministrar os conteúdos da disciplina, avaliar as produção ofertando feedback e devolutiva do estudante, em que algumas situações, “[...] você precisa esticando o prazo para o aluno não reprovar, pois às vezes é um aluno que já está fazendo o curso com dificuldades, e no final do processo, ainda ter uma reprovação. Para curso, [...] vai se acumulando os problemas (se referindo a reprovação)” (PROFESSOR 04, UECE, 2016). Adotando como estratégia para superar o desafio da leitura o trabalho em equipe e de campo e no tocante ao prazo recebendo os trabalhos nas redes sociais, por exemplo, *Facebook* ou por *e-mail* afirmando “Eu tenho *e-mail* só pra receber trabalho de alunos” (PROFESSOR 04, UECE, 2016).

No depoimento do professor 05 a dificuldade relacionou-se ao instrumento de avaliação miniaula e a prova escrita

*É assim a dificuldade que eu tenho, por exemplo, [...], que a gente conseguisse chegar ao nível de uma aula de 30 minutos que eles organizassem, eu queria, mas eu não consegui! Tô pelejando com os 10 minutos ainda. Para ver se eles aceitam fazer aula individual, já tentei, já levei a proposta, mas eles não aceitam fazer sozinho. Ah! Não professora, sozinho não, vamos pelo menos de dupla [...] Outra dificuldade é na hora da prova escrita, porque é o bicho papão, é impressionante. Professora pelo amor de Deus, não faça. Faça! Você vai fazer concurso e eu tenho que ver como é que você se manifesta, como é que você organiza seu pensamento [...](PROFESSOR 05, UECE, 2016).*

Antes de relevar as estratégias para minimizar as dificuldades localizadas na avaliação o entrevistado 05 informou que os estudantes tinham muito medo, “Eles têm muito medo da avaliação, muito medo! É impressionante, basta olhar uma sala quando tá sendo avaliada. Silêncio! Eles (estudantes) mal respiram” (UECE, 2016). O desafio em relação a prova escrita foi minimizado a partir do momento que os estudantes refizessem a prova analisando os erros e refazendo as questões.

Na entrevista com o professor 06, encontramos como dificuldade o julgamento de valor bem como, as dificuldades de escrita que também foram evidenciadas também pelos professores 01, 02 e 04. A dificuldade de escrita foi aliada ao perfil dos discentes recém concluintes do ensino médio que através do ENEM ingressam no ensino superior “Quando eu ingressei, há vinte anos atrás, as nossas alunas eram muitas senhoras, mães de família, professoras, que iam pra fazer a faculdade. Hoje, as meninas tão entrando com dezessete anos de idade. Saindo da Educação Básica, já ingressando no ensino superior” (UECE, 2016). A mudança de perfil do ingressante foi vinculada as dificuldades das condições de transporte que em algumas circunstâncias, ausência de licitação, contenção de despesas das prefeituras dos municípios circunvizinhos deixam de fornecer impossibilitando que o estudante chegue a unidade para as aulas e pesquisa, uma vez que, 75% dos discentes residem em outros municípios, sendo fator dificultador realizar uma pesquisa acerca dos conteúdos, pois precisam custear em algumas situações o transporte e alimentação.

*[...]É isso que eu te digo, julgar pra mim é uma coisa muito difícil, principalmente, quando eu vou decidir a vida de alguém, pra mim eu estou decidindo o futuro daquele aluno, muito complicado. [...] Nós tem um problema, essa questão da leitura, não é fácil você fazer o seu aluno ler, realmente, é uma tarefa difícil. Mas, nós temos, aquilo que a gente tava conversando no começo, aqui, antes da entrevista começar [Risos], o que é que nós vamos encontrar dentro da Universidade? Alunos com dificuldade de escrita [...](PROFESSOR 06, UECE, 2016).*

Mesmo diante das dificuldades externas e internas descritas pelo docente 07 e que refletiam na avaliação tinha por estratégia para minimizar ausência de leitura indicação de pesquisas em dicionários ou a leitura de textos que podem ser feita pela *internet*.

Antes de retratar a dificuldade na avaliação o professor 07 comentou acerca da diversificação dos instrumentos partindo da quantidade de estudantes que tem na turma, pois

avaliação requer *feedback*. As atividades de escrita demandam muito tempo dos professores para correção, a devolutiva da produção para o discente e o refazimento do texto.

*Então, assim, eu acho que esse desafio da gente ter, assim, uma grande quantidade de alunos em sala de aula na perspectiva do avaliador é difícil. Sobretudo quando você quer fazer uma avaliação processual e formativa. A somativa é mais fácil, por isso, que eu acho que muita gente escolhe esse caminho. [...] (PROFESSOR 07, UECE, 2016).*

Utilizava como estratégia para sanar as dificuldades de escrita a produção de textos tendo por estratégia o compromisso de corrigir e solicitar que o discente refaça o texto. Do mesmo modo que o docente 05 o professor 07 evidenciou que os estudantes têm medo da avaliação, “Eles ainda...ainda entendem muito a prova como castigo, como punição” (UECE, 2016). Ou seja, acreditamos que o docente no ensino superior necessita realizar um trabalho formativo acerca da avaliação, informando os aspectos avaliativos, sua finalidade e relevância, informando que aplicação dos instrumentos compõe a avaliação e demonstrando que avaliação é um processo para além dos instrumentais, uma vez que fornece informações aos discentes e docentes.

A explanação do professor 08 apresentou semelhanças com a exposição verbal das dificuldades no processo de avaliação realizadas pelo docente 06 nos aspectos externos e internos ao Campus e sala de aula, até mesmo da oferta da disciplina. Como dificuldades foram elencadas a ausência de máquina copiadora na unidade, isso requerendo a utilização de módulo para todo o semestre e a dificuldade de transporte enfrentada por alguns estudantes. Especificamente do processo avaliativo na sala de aula foram às dificuldades de leitura e escrita, também pontuada por outros entrevistados e o descumprimento da carga horária da disciplina de Didática Geral com 102 horas perfazendo seis créditos ofertada no turno vespertino e noturno, sendo que muitos estudantes não poderiam comparecer as aulas no turno da tarde por residirem em outras cidades ou trabalharem.

*[...] Ainda tem essa especificidade que é uma disciplina de seis créditos, mas que acontece em quatro, porque os outros dois créditos não são incluídos no horário noturno, eles teriam que ser à tarde e acaba que não acontece. Então, o que acontece, esses dois créditos, essa complementação da carga horária para acontecer no horário a tarde, CD à tarde, mas aí tem a limitação desses alunos, porque boa parte desses alunos são trabalhadores. [...] Se for fazer um panorama geral são poucos alunos que são daqui (se referindo ao município da Unidade). Atende um grupo muito maior de outras cidades. E aí, é uma dificuldade até nos horários noturnos por questão de transportes, porque tem as parcerias com as prefeituras, que acabam por muitas vezes não ofertando o transporte. E eles acabam ficando comprometidos, para poder vir,*

*porque muitos não tem condição, renda baixa, não tem condições de financiar um transporte para poder vim para a Universidade. Então é uma dificuldade imensa nesse sentido. Acaba sendo quatro créditos mesmo essa disciplina ao longo do semestre. [...] (PROFESSOR 08, UECE, 2016).*

Na tentativa de sanar as dificuldades elencadas o professor 08 solicitava atividades escritas e fichamentos como incentivo à leitura, no que concerne a ausência nas aulas tentava resolver com realização de atividades extras a partir da produção de textos. As dificuldades avaliativas emergem com as ofertas da disciplina em um turno que impossibilitava a participação dos estudantes, ou seja, constatamos que os problemas relacionados avaliação iniciavam com a oferta da disciplina pela gestão da unidade sem análise das condições de participação dos estudantes na disciplina, ficando na responsabilidade do professor encontrar estratégias nas quais os estudantes não fossem prejudicados por sua ausência no turno da tarde, uma vez que oferta do curso era noturna.

Nesse trecho de nossa caminhada descobrimos que o mistério da constituição dos saberes e das práticas de avaliação dos docentes colaboradores da investigação ocorreram no decorrer da trajetória pessoal e profissional pautados nas relações com os estudantes, nas experiências de formação e profissão, e em situações informais com pares requerendo um exercício de análise e, principalmente de reflexão e modificação das dimensões destinadas avaliação do ensino aprendizagem.

Os achados desse trecho da caminhada nos causaram inquietação no tocante a formação dos formadores dos cursos de licenciatura, de modo específico em Pedagogia nos aspectos referentes à avaliação do ensino e aprendizagem, uma vez que sete dos entrevistados são pedagogos e nenhum mencionou a constituição desse saber e o desenvolvimento da prática avaliativa na graduação, assim como o outro docente com formação em licenciatura retratou as dificuldades de compreensão acerca da avaliação. Levando-nos a defender que as políticas de formação de professores abordem os aspectos que se vinculam ao trabalho docente. Ao nos referimos às políticas de formação docente nos reportamos às dimensões nacionais e locais de cada IES na oferta e manutenção dos programas ou projetos de formação aos docentes universitários na perspectiva de ensinar e gerar apreensão no tocante aos aspectos didático-pedagógicos que constituem o trabalho do professor, no qual avaliação é um dos aspectos constituintes sendo utilizada na docência na educação superior e, por conseguinte pelos licenciados na educação básica.

Vale evidenciar que as políticas ou programas de formação não são receituários que prescrevem a forma de planejar/ensinar/avaliar dos professores, mas servem de proposta norteadora para caminho formativo trilhados pelos docentes que atuam no ensino superior possibilitando o desenvolvimento profissional a partir da crítica, reflexão e redefinição dos saberes e práticas, indo além da formalização do currículo e das disciplinas saindo da mensuração dos resultados para as análises de processo e a proposição de estratégias para superar os desafios da formação.

Constatamos que os docentes recorreram a diferentes saberes e a remodelação das situações da prática avaliativa que sinalizavam a necessidade de ir além da aplicação dos instrumentos partindo das indicações institucionais de modo ínfimo com aporte nos PPC dos cursos, requerendo planejamento, aplicação de instrumentos e utilização de técnicas diversas pelo docente, analisando os desafios e propondo estratégias para superar as dificuldades atentando para as aprendizagens individuais, coletivas interligadas aos perfis das turmas, com escopo nos objetivos de formação definido para os licenciandos em Pedagogia atendendo as indicações documentais nacionais sem esquecerem das peculiaridades locais e regionais nas quais estão inseridas as unidades da UECE e os estudantes.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – O PONTO DE CHEGADA E A INDICAÇÃO PARA OUTROS DESTINOS**

Nossa caminhada formativa no curso de Doutorado no quadriênio 2014 – 2017 possibilitou cursar disciplinas, realizar leituras, conversar com diversas pessoas, participar de grupo de estudos, aprender, debater e refletir acerca do conhecimento avaliativo vinculado aos saberes, as práticas e a formação docente em nível superior, fomos orientados pelo piloto nos fazendo pensar sobre o delineamento da viagem investigativa atentando para a escolha dos caminhos, coletando e analisando dados quanti e qualitativos, sentimos angústia pelas dificuldades e receio em relação a finalização da investigação ora pressionados pelo tempo e em outras circunstâncias pela responsabilidade de realizarmos uma pesquisa pela qual objetivamos cartografar a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UECE. No exercício cartográfico procuramos atentar para as paisagens no decorrer do caminho na intenção de refletir sobre a (re) configuração das dimensões contempladas buscando entender sua constituição.

Nossa pesquisa adotou um contexto particular com várias especificidades desde a escolha do objeto até a seleção dos sujeitos colaboradores da investigação, ademais se situou na área de formação de professores integrando a Linha de Pesquisa Formação e Políticas Educacionais no núcleo História e Avaliação Educacional, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nosso trabalho de tese apresentou-se como uma das partes dos resultados da pesquisa macro aprovada no Edital da Chamada Universal MCT/CNPq Nº 14/2014 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O projeto maior foi intitulado “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas” coordenado pelo prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, objetivando cartografar a constituição das relações de saber/poder, formação, práticas e saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham, especificamente nas disciplinas destinadas à formação pedagógica.

A escolha da postura cartográfica para o delineamento da pesquisa foi desafiadora, sendo tarefa árdua atentar para a interligação entre os fenômenos, a percepção dos aspectos rizomáticos na intencionalidade de demonstrar a ligação entre as dimensões constituintes da investigação. Esses desafios pertencem a cada um de nós porque somos frutos da formação cartesiana com organização curricular subdividida em disciplinas e com avaliações que atentam

para a quantificação das aprendizagens. Em nossa trajetória formativa na educação básica e superior, raríssimas vezes ou quase nunca deixamos de sermos instigados a perceber as conexões entre os conteúdos e contextos, teoria e prática sendo assim, somos formados, vamos formando, vivendo e buscando colocar as informações em caixinhas para utilizá-las no momento necessário. A cartografia incentiva a fuga de organização do pensamento em caixas, ou seja, apesar dos desafios dessa escolha na formação de pesquisadores compreender a pesquisa de modo rizomático consiste em perceber as interligações entre as ações, teorias e sujeitos compreendendo o modo de ser, fazer e pensar.

E mais um desafio – a organização das considerações finais da investigação. Cada capítulo foi sendo desenvolvido em momentos diferentes tendo a ousadia de intitular o último trecho dessa viagem de indicações para outros destinos. Consideramos uma ousadia por acreditarmos que a partir das revelações, ou melhor, dos resultados evidenciados em nossa busca sinalizamos os caminhos percorridos por nós com a intencionalidade de compreendermos a constituição do conhecimento avaliativo no âmbito de ensino superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nossa investigação evidenciou trilhas de um mapa do conhecimento na área de avaliação do ensino e aprendizagem que servirá de elemento norteador para suscitar em outros pesquisadores o anseio de descobrir aspectos que vinculem avaliação do ensino e aprendizagem, formação de professores, saberes e práticas em outros cursos, níveis e modalidades da educação brasileira e quiçá de outros Países.

O estudo de abordagem qualitativa vinculou-se a indicação metodológica da cartografia e nos fez acreditar que o cartógrafo deve evitar o reconhecimento automático do objeto investigado, uma vez que objetiva cartografar um território que, em princípio, não se habitava. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso investigativo, o que envolve a atenção e a criação do território de observação para a produção dos dados. E por falar em conhecimento essa foi uma das palavras chave que buscamos no decorrer de nossa trajetória aliada a avaliação, ou melhor, denominamos de conhecimento avaliativo nosso intento em descobrir a constituição dos conhecimentos avaliativos dos professores dos cursos de Pedagogia da UECE nos detendo em três pistas principais: a formação, os saberes e as práticas.

Essa pesquisa destacou dimensões importantes para os estudos acerca do conhecimento avaliativo no campo do ensino e aprendizagem numa perspectiva destinada ao ensino superior:

evidenciou os aspectos teóricos e metodológicos da avaliação; caracterizou a história do Curso de Pedagogia e relacionou com os aspectos avaliativos; descreveu os percursos de formação, os saberes e as práticas que fundamentaram o conhecimento na área de avaliação dos docentes que desenvolviam suas atividades profissionais nos cursos de Pedagogia, de modo específico os que ministravam as disciplinas de Didática e Avaliação.

Os aspectos veiculados na primeira descoberta perpassaram a formação, a relação com o objeto dos pesquisadores, revelando o Estado da Questão (EQ) e os aspectos metodológicos da investigação. Nosso foco nesse trecho pautou-se em indicar a relação dos pesquisadores com o objeto de pesquisa aliado ao estado da questão e vinculado ao percurso metodológico. No primeiro capítulo, ao evidenciarmos a relação do pesquisador com o objeto investigado constamos a importância de analisarmos o surgimento da escolha do objeto refletindo acerca das contribuições para os aspectos teórico/práticos dos professores, assim como para o desenvolvimento da práxis. Além disso, a partir das bases de dados e periódicos escolhidos para compor o EQ foi gerado conhecimento acerca das pesquisas na área de avaliação do ensino aprendizagem, apontando a ausência de investigações sobre conhecimento avaliativo, bem como, da cartografia educacional como postura metodológica. No tocante à tessitura metodológica apresentamos as trilhas na intenção de que sirvam de norte para outros pesquisadores na definição ou redefinição dos caminhos de uma investigação.

Na segunda descoberta explicitamos através dos aspectos teóricos, da interlocução com os entrevistados e análise documental, as dimensões conceituais referentes ao conhecimento avaliativo. O capítulo permitiu-nos responder a uma de nossas questões de pesquisa: Que dimensões conceituais constituíram o conhecimento avaliativo? Além de atingir o objetivo específico de comparar a fundamentação teórica da avaliação com os estudos iniciais acerca dos saberes, das práticas e formação avaliativa dos professores dos cursos de Pedagogia da UECE.

Ao elencarmos os conceitos avaliativos enfatizamos que a avaliação do ensino e aprendizagem consiste na coleta de informações pelo professor acerca dos conteúdos apreendidos pelos discentes fomentando a emissão do juízo de valor que pode auxiliar na tomada de decisões referentes ao processo didático-pedagógico. Sendo assim, a avaliação é um construto formativo podendo ser utilizada nas seguintes situações: no monitoramento das aprendizagens dos estudantes, na retroalimentação do processo de ensino com possibilidade de redimensionar o planejamento, na redefinição das metodologias e recursos didáticos, assim como, na proposição

de estratégias pelo professor a partir do processo de ensino como foco nas aprendizagens dos conteúdos gerando conhecimento aos discentes, reformulando as propostas formativas, redimensionando a prática e sanando dificuldades.

Nomeamos a avaliação de construto formativo por ser constituída de diversos aspectos, partindo das concepções perpassando pelos conceitos e chegando os instrumentos e critérios de avaliação. No tocante às concepções nos detivemos em quatro dimensões: medida, instrumento, controle e processo, localizando a concepção conceitual e formativa de acordo com os nossos entrevistados. Também evidenciamos os conceitos e diferentes modelos designando o modo de organizar a avaliação, evidenciando a emissão do juízo de valor para tomada de decisão. No tocante aos tipos de avaliação, destacamos três a diagnóstica, formativa e somativa que são auxiliares do professor no planejamento avaliativo na perspectiva de diagnose das dificuldades, assessorando as ações formativas docentes destinadas às aprendizagens discentes realizando o somatório das sequências do trabalho do professor ocorrendo em momentos diferenciados nas disciplinas proporcionando a tomada de decisão e adoção de estratégias. Salientamos os instrumentos como registros dos resultados da aplicação de uma técnica que são um conjunto de procedimentos avaliativos, sendo necessário que a partir da avaliação o professor busque aspectos para redimensionar o ato de ensinar e favoreçam a obtenção das aprendizagens na perspectiva dos estudantes atenderem o perfil de conhecimento da disciplina, desenvolvendo capacidade de utilização e ressignificação dos conteúdos apreendidos durante a formação e, principalmente de sua utilização na docência por retratarmos os estudos em cursos de licenciatura.

Na terceira descoberta ressaltamos a história do Curso de Pedagogia atrelada aos aspectos avaliativos respaldada pelas dimensões bibliográficas e documentais através dos aspectos teóricos e documentais interligando a história dos cursos de Licenciatura, posteriormente cartografamos a História do Curso de Pedagogia no Brasil mapeando as denominações referentes a avaliação do ensino-aprendizagem, descritas especificamente na LDB nº 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia. Nesse trecho da viagem foi possível responder aos seguintes questionamentos de pesquisa: Que alterações na proposta formativa de pedagogos ocorreram na história do Curso de Pedagogia? Que indicações documentais acerca da avaliação do ensino aprendizagem foram descritos nos aspectos legais destinados a formação dos licenciados em Pedagogia? Se tratando de objetivos específicos o

terceiro trecho da viagem proporcionou compreender a história dos cursos de licenciatura, de modo específico da Pedagogia e identificar a proposta de formação em avaliação presente na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Formação de Professores e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da IES investigada.

O capítulo terceiro, denominado de descoberta, apontou as transformações curriculares da formação nos cursos de licenciatura em Pedagogia a partir da formação de bacharéis da educação vinculada ao curso de didática apontando os indícios para a docência e que no transcorrer das décadas foi sendo desenvolvido a partir da instrução para atividades técnicas em educação. Outras modificações referentes ao perfil formativo nos cursos de Pedagogia ocorreram a partir da década de 1990 com a promulgação da LDB nº 9394/96 foram evidenciadas os aspectos discordantes que envolviam a formação em Pedagogia e a identidade profissional dos pedagogos, indicando a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e mantendo a formação para a gestão, mas dividindo esse âmbito formativo com os cursos de Pós-graduação, principalmente *lato sensu*. Os estudos bibliográficos e documentais possibilitaram-nos aclarar que a indicação formativa para os cursos de Licenciatura em Pedagogia a partir da promulgação da DCN ainda são um desafio na organização da proposta formativa, uma vez que, são exigidos conhecimentos de docência, gestão, avaliação e planejamento aos egressos dessa licenciatura, sendo assim as propostas curriculares necessitam apresentar aspectos gerais que contemplem a docência, bem como os aspectos de gestão. Ao nos depararmos com a docência e a gestão atentamos para a necessidade do conhecimento avaliativo, uma vez que o docente, precisa da avaliação para auxiliar na emissão do juízo de valor focando na tomada de decisão na eminência de avaliar os estudantes e seu trabalho, assim como o gestor necessita compreender avaliação, atentar para os resultados e utilizá-la nas alterações no trabalho formativo promovido nas instituições.

No quarto momento da viagem investigativa nos detivemos em compreender a história da avaliação concernente ao ensino e aprendizagem vinculada as dimensões institucionais que revelaram as particularidades da historiografia da Universidade brasileira até chegarmos a UECE com a intencionalidade de descobrirmos como foi constituída a formação que embasou o conhecimento avaliativo dos oito professores participantes da pesquisa. Esse momento da viagem possibilitou responder as seguintes indagações: Qual a formação inicial acadêmica/continuada dos docentes na área de avaliação? Como foi constituída a formação avaliativa dos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE? No que se referiu aos objetivos

específicos conseguimos especificar a formação avaliativa inicial e continuada dos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE a partir dos aspectos históricos da Universidade aliados a história da avaliação e de criação da IES lócus de estudo, ou melhor, dos *loci* pesquisados.

Acreditávamos na pertinência de frisar que na quarta descoberta da investigação realizamos um movimento concomitante de busca dos aspectos históricos da avaliação na tentativa de vincular ao desenvolvimento do Ensino Superior, principalmente no Brasil. Tarefa complexa, uma vez que essa vinculação histórica da avaliação ao Ensino Superior deixou de ser explicitada em outras pesquisas fomos trilhando esse caminho a partir das indicações bibliográficas vinculando aos aspectos documentais, permitindo constatar que as avaliações, inicialmente, utilizadas para seleção de servidores públicos antes mesmo da criação das universidades, em seguida foram usadas pelas ordens religiosas através dos exames a partir dessas modificações os aspectos avaliativos na contemporaneidade são necessários pautar-se na emissão do juízo de valor que instigue a tomada de decisões mediante os resultados revelados pelos sujeitos no processo.

Em relação às indicações avaliativas da UECE, localizamos nos documentos da instituição aspectos pontuais específicos sobre a verificação do rendimento escolar, aclarando a concepção de medida e de outros âmbitos da avaliação sem ressaltar a avaliação para o ensino e aprendizagem, ou seja, os encaminhamentos avaliativos ficam a critérios dos professores.

No que concerne à formação inicial acadêmica e/ou continuada, nas entrevistas com oito docentes, encontramos revelações de que a formação na área de avaliação do ensino e aprendizagem para o ensino superior se constituiu de modo particular, ora iniciada nos cursos de graduação, ora em outras circunstâncias, como na Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. No tocante à formação continuada dos oito entrevistados três professores participaram de cursos de aperfeiçoamento na área de avaliação. Interligando ausência de indicação acerca da avaliação nos documentos institucionais esse resultado evidencia que avaliação é responsabilidade do docente demonstrando fragilidades na sistematização dos processos avaliativos na IES, de modo específico nos cursos de Pedagogia os professores partem de suas experiências formativas para realizar a avaliação, uma vez que, identificamos a ausência de políticas de formação continuada na Universidade que desenvolvem suas atividades profissionais, principalmente na área de avaliação.

Em nossa busca documental encontramos indícios de que a UECE dispunha de programas de formação continuada dos professores de modo descontínuo, evidenciando a falta de continuidade no tocante ao desenvolvimento profissional docente; a oferta de cursos ocorreu com demarcação temporal espaçada e ausência de aspectos referentes à avaliação do ensino e aprendizagem, nos levando a atestar a inexistência de um norte acerca da avaliação, ou seja, a condução avaliativa ficava a cargo do docente. Posterior, ao estudo dos programas institucionais de formação docente encontramos as indicações avaliativas destinadas ao ensino e aprendizagem no Estatuto e Regimento da Universidade e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) nos deparamos com os seis projetos pedagógicos que sinalizavam as indicações de avaliação que estavam descritas no Estatuto e Regimento, sendo que, localizamos as concepções de medida, instrumento e controle sem destacar a concepção de processo no regimento da Universidade, faltando as indicações concernentes a emissão do juízo de valor, sem citar aspectos norteadores para a tomada de decisão docente perante as dificuldades demonstradas pelos estudantes no decorrer da formação.

Na quinta descoberta nos dedicamos a descrever a constituição do conhecimento avaliativo dos docentes dos sete cursos de Pedagogia da UECE pautados nas outras duas pistas principais saberes e nas práticas para além da constituição do conhecimento em avaliação e, evidenciamos o processo avaliativo disseminado pelos docentes nas disciplinas de Didática e Avaliação. Essa descoberta gerou respostas para os seguintes questionamentos: Que saberes sobre avaliação foram apreendidos na formação inicial e na formação continuada? Que saberes se desenvolveram na área de avaliação no exercício da docência universitária? Que práticas avaliativas são disseminadas nas disciplinas de Didática e Avaliação? Como foram constituídas as práticas de avaliação dos professores que trabalham a formação do licenciando em Pedagogia no âmbito do ensino e aprendizagem? Nesse trecho da viagem investigativa foi possível atingirmos dois objetivos específicos: descrever a constituição das práticas e os saberes avaliativos dos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE e caracterizar as práticas e os saberes disseminados pelos professores sujeitos da pesquisa.

No que concerne os saberes e práticas concluímos que os sujeitos de nossa investigação trilharam o caminho do saber experiencial pautado nas experiências discentes perpassando diferentes trilhas desde o ensino médio, cursos de graduação, Pós-graduação e o desenvolvimento das atividades docentes no ensino superior. Localizamos nas falas de alguns

entrevistados os saberes disciplinares e em outras os saberes curriculares. Também foi revelado o saber profissional a partir do curso de Mestrado. Além disso, localizamos iniciativas individuais de realizar estudos sobre avaliação mencionados indicativo de ausência de sistematização dos saberes no decorrer da formação, revelando a pró-atividade. Os resultados chamaram nossa atenção, principalmente, pela dificuldade dos entrevistados em rememorar a constituição dos saberes avaliativos, bem como pela unicidade de constituição desse saber baseado na experiência nos fazendo pensar sobre as propostas de formação dos cursos de Licenciatura, principalmente o atendimento das demandas referentes ao ensino e aprendizagem, ou seja, apontando fragilidades nos aspectos didáticos pedagógicos, especificamente na avaliação, assim como no planejamento, na metodologia, e nas especificidades de cada área científica. Em face desses achados, defendemos que o conhecimento avaliativo dos professores necessita perpassar a transversalidade da proposta de formação nos cursos de licenciatura pelo fato da avaliação compor o processo didático-pedagógico que caracteriza e respalda o trabalho do professor.

A utilização dos saberes para avaliar os discentes nos relatos dos oito depoentes destacaram a interligação e mobilização dos saberes, especificamente dos sociais, disciplinares, curriculares e pedagógicos demonstrando uma realidade profissional constituída por aspectos individuais a partir da formação, dos programas, das normatizações institucionais, assim como nas experiências em que foram sendo (re) utilizados na avaliação do ensino-aprendizagem evidenciando a sistematização dos saberes avaliativos através da pró-atividade de cada professor.

Os aspectos de pró-atividade também foram encontrados nas revelações sobre a constituição das práticas avaliativas dos sujeitos da investigação demonstrando lacunas acerca da temática avaliação na formação inicial segmentado em disciplinas, bem como na ausência de ações formativas pela IES. Asseverando que essas práticas emergiram em contextos diversos e particulares, no curso de Graduação, nos cursos de Pós-graduação, sequenciados pelas iniciativas pessoais de aquisição e (re) modificação das dimensões avaliativas sem a socialização das aprendizagens/dificuldades com os pares e, tão pouco a formação continuada nos Colegiados. Consideramos que nossa pesquisa oportunizou aos entrevistados a reflexão sobre os aspectos pelos quais se desenvolveram avaliação, principalmente por proporcionar o redimensionamento do sentido e do significado da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Pedagogia da UECE.

Localizamos que os docentes desenvolviam as práticas avaliativas sinalizando a necessidade de ir além da aplicação dos instrumentos partindo das indicações institucionais de modo ínfimo com aporte nos PPC dos cursos, requerendo planejamento, aplicação de instrumentos diferenciados e utilização de técnicas diversas pelo docente, sendo necessário analisar os desafios, a utilização de *feedback* propondo estratégias para superar as dificuldades atentando para as aprendizagens individuais, coletivas interligadas aos perfis das turmas e do egresso, com escopo nos objetivos de formação definido para os licenciandos em Pedagogia atendendo as indicações documentais nacionais, regionais e locais de cada cidade atendida pelo serviço educacional da UECE.

Considerando-se que o nosso trabalho de tese constituiu uma parte dos resultados de uma pesquisa macro tendo por título “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas” que objetivou cartografar a constituição das relações de saber/poder, formação, práticas e saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham, especificamente nas disciplinas destinadas à formação pedagógica, acreditamos na importância de destacar as contribuições de nossa investigação para a pesquisa macro e, conseqüentemente para a UECE. Nessa acepção, evidenciamos a divulgação dos resultados parciais a partir de nossa participação em dois seminários promovidos pelo grupo de pesquisa no qual estamos vinculados, o grupo Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). O primeiro seminário ocorreu em junho do ano de 2016 com a participação do Pró-Reitor de Graduação, o prof. Jerffeson Teixeira de Souza. Na oportunidade nos foi permitido revelar as dificuldades no tocante a localização dos documentos, por exemplo, o PPC do Curso de Pedagogia da FECLI e atualização de informação em alguns Currículos Lattes dos docentes, dentre outras. O segundo seminário foi realizado em dezembro de 2017 com as presenças do Reitor, prof. José Jackson Coelho Sampaio e do Pró-Reitor de Graduação prof. Jerffeson Teixeira de Souza. Na ocasião apresentamos os resultados acerca do conhecimento avaliativo dos professores, das fragilidades acerca da política de formação docente, do acesso ao acervo documental, bem como, as dificuldades para realizar entrevista com um dos Coordenadores de um curso de Pedagogia.

Tendo em vista o contributo da investigação para o desenvolvimento científico, na especificidade de nosso estudo na área da educação e pelo fato de nosso pesquisa vincular-se ao projeto de pesquisa maior que tem como lócus a UECE, acreditamos na relevância de apresentarmos algumas contribuições para a instituição pesquisada, buscando auxiliar no desenvolvimento de políticas de formação do corpo docente, de modo específico no que se refere

ao conhecimento avaliativo no âmbito do ensino e aprendizagem. Propomos os seguintes aspectos:

- Inserir as temáticas: Avaliação, Planejamento e Metodologias no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE;
- Reuniões ordinárias de formação nos Colegiados dos cursos abordando os aspectos didático-pedagógicos e as trocas de experiência entre os docentes; (Elaboração do cronograma de formação nos Colegiados e acompanhamento pela PROGRAD);
- Instituir a obrigatoriedade de participação de todos os docentes efetivos nas atividades formativas evidenciadas no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (2017) sendo um dos critérios para o desenvolvimento funcional na IES;
- Definir a política de guarda e manutenção do acervo documental da UECE nos diversos setores e disponibilizar os documentos em formato digital no *site* da Biblioteca facilitando o acesso a informação para outros pesquisadores;
- Apresentar os dados das pesquisas para os Diretores de Centro e Coordenadores de Cursos como incentivo para a definição do cronograma de formação nas reuniões do Colegiado;
- Organização de um Projeto Pedagógico para os Cursos de Pedagogia da UECE destinando um percentual de 25% de disciplinas específicas para atender as demandas da região em que as unidades estão localizadas.

Acreditamos na relevância de expressarmos algumas dificuldades vivenciadas no decorrer da pesquisa, pois entendemos que servirão de alerta para outros pesquisadores sinalizando a necessidade de empreender na gestão do tempo para a realização de uma investigação. Os desafios foram:

- Ausência de disponibilidade de alguns Coordenadores em fornecer o contato dos professores, mesmo apresentando o projeto de pesquisa e mencionando a relevância da pesquisa para a Universidade;
- A falta de acesso ao Projeto Pedagógico inicial do Curso de Pedagogia da FECLI – segundo informações do Coordenador o documento foi extraviado;
- Dificuldades de análise e reflexão dos sujeitos para descrever a constituição dos saberes, práticas e da formação na área de avaliação;

- Falta de alguns documentos dos Cursos de Formação Docente da UECE, pois alguns foram extraviados de acordo com as informações fornecidas pela assessora pedagógica da PROGRAD. Constatamos que a instituição, infelizmente, não disseminava uma política de guarda e manutenção do acervo documental.

Na investigação descobrimos as interligações da constituição do conhecimento avaliativo dos professores apontando fragilidades vivenciadas nas formações iniciais e/ou na Pós-graduação e que ao exercerem a docência tornaram-se obrigados a avaliar, em algumas circunstâncias sem compreender o construto e a relevância para a formação dos licenciados, sem aporte teórico e prático pautando-se nas suas experiências de discentes ou desenvolvidas no decorrer da prática profissional reproduzindo as formas de avaliação utilizadas por seus professores e recorrendo atribuição de notas. As práticas avaliativas apresentaram necessidade de planejamento avaliativo e acompanhamento processual e, principalmente de tomada de decisões que escolham estratégias que auxiliem na (re) definição do ensino e contribuam para as aprendizagens. Acreditamos que essas dificuldades vinculam-se à desvalorização dos aspectos didáticos na formação docente, e de modo específico na formação dos pedagogos as generalizações indicando ora a docência e ora exigindo formação para as atividades educacionais técnicas. Na UECE localizamos ausências de indicações documentais acerca da avaliação nos aspectos regimental e de modo sucinto no PPC dos cursos. Conhecer o desconhecido é um desafio a ser vencido pelo homem, principalmente na docência, requerendo (re) significar e modificar as experiências, evitando a estagnação do caráter experiencial, partindo para o estudo, análise, reflexão buscando compreender os fenômenos vivenciados na profissão docente e suas relações com o contexto educacional, político e social.

Chegando ao final de nossa viagem investigativa pela qual contemplamos inúmeras paisagens, vivenciamos reflexões e aprendizados. Descobrimos ausência dos aspectos constitutivos da avaliação nos professores dos Cursos de Pedagogia da UECE no que se refere ao ensino e aprendizagem uma vez que esse conhecimento foi constituído de modo particular e fragmentado, defendendo que os docentes precisam compreender os aspectos avaliativos desde sua concepção até chegar ao *feedback* fornecido para o estudante, uma vez que avaliação é atividade basilar no trabalho formativo realizado pelo professor. Desejamos que nossa busca cartográfica sirva de inquietação a outros pesquisadores norteando outros caminhos no desenvolvimento de pesquisas que apontem os motivos pelos quais determinadas ações deixam de serem realizadas pelos professores seja na educação básica ou superior na perspectiva de

propor melhorias para educação brasileira em diferentes nível e modalidades com escopo em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem.

Enfim lançamos o desafio e que venham outras descobertas...

## REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de Avaliação nos Processos de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis –o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 5 ed. São Paulo: USP, 1971.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação do Ensino Superior**. Londrina: UEL, 2001.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOTH, Ivo José. **Avaliação**: “voz da consciência” da aprendizagem. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 53 de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm)>. Acesso em: 10 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 10 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 20 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em:<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.** que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 583, de 04 de abril de 2001.** “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931.** Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em 30 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto 5.513, de 04 de abril de 1935.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em:<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>>. Acesso em 03 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n. 9.092, de março de 1946. Das bases da organização do ensino normal.** Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De19092.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19092.htm)>. Acesso em: 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital SESU/MEC nº 04/1997.** Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em 12 de jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Nº 4024.** Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Nº 5692.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1972.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Nº 9394.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez. Porto: Porto. 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP; PUC - RJ, 1987.

CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira; MELLO Maria Aparecida. Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Graduação em Saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Práticas Avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Revista Paidéia**, São Paulo, v. 38, p.389-402, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 17 mar. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer n. 001, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CRESWELL, John W. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto; HOBOLD, Márcia. Práticas Formativas de Professores de Cursos de Licenciatura: Diferentes Estratégias para Ensinar. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

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

FERREIRA, Carlos Alberto Alves. Uma Abordagem à Avaliação das Aprendizagens na Formação de Professores no Contexto de Bolonha. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 685-707, nov. 2013.

FIORENTINI, Dario; SOUSA JUNIOR, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro A. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos Pedagogia Universitária USP).

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1995.

GAMBOA, Sívio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa Educacional: qualidade-quantidade**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

GAUTHIER, Clemon [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Saloniilde. **História e Construção da Profissionalização nos cursos de licenciaturas**. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

GUSMÃO, Luis de. **O fetichismo do conceito: limites do conhecimento teórico**. São Paulo: Topbooks, 2012.

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

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

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental**: repensando a formação de professores. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade de São Paulo, Bauru, 2009.

LAVILLE, Chistian; DIONE, Jean; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos, **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

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

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, Jose Rubens Lima. Os Conceitos de Concepção, Percepção, Representação e Crença no Campo Educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, 2016. p. 20 – 31.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 296 – 323.

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

OLIVEIRA, E. G.; DAMIS, O. T. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. In: LONGAREZI, A. M.; PUNETES, R. V. (Orgs.). **Panorama da Didática**. Ensino, prática e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como método da pesquisa-intervenção. In: PASSOS, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargo. **Didática do Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTELLO, Luiza Santos. **Cartografia das relações de saber/poder, na formação de professores de Matemática, nas universidades públicas de Fortaleza**. 2009. 140 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. **Avaliação: ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

REGIMENTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Disponível em:<<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Saberes Pedagógicos).

RODRIGUES, Pedro. As Três Lógicas da Avaliação de Dispositivos Educativos. In: ALBANO, Estrela; RODRIGUES, Pedro (Orgs.). **Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação**. Lisboa: Colibri. 1995. p. 93 – 120.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed, Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, 1900-1944. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. trad. Rodrigo Tadeu Gonçalves, Petrópolis: Vozes, 2015. (Série Vozes de Bolso – Literatura).

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Do Quixote, 1995, p. 77-92.

SILVA, Carmem Silvia Bossolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

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

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

SOUZA, Sandra Zakia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Repositório UFSC**. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>>. Acesso em: 08 set. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Centro de Educação, Fortaleza, 2011. 132 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús, 2014. 89 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, 2014. 94 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca, 2008. 74 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2014. 101 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, 2008. 70 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, 2011. 70 p.

VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paulo. Espaço e Educação: as faculdades católicas no Ceará. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al (Org.). **Interfaces metodológicas na história da educação.** Fortaleza: UFC, 2007. p. 234-250.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente.** São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética.** Londrina: UEL, 2002.

VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paulo. **Memória do Curso de História da UECE:** no seu cinquentenário, 1947-1997. Fortaleza: Gráfica Lux, 1997.

VERGER, Jacques. **As Universidades na Idade Média.** Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 1990.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Reflexões sobre Avaliação da Aprendizagem na Visão de Alunos de Graduação. In: DÁ vila, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e Docência na Educação Superior:** Implicações para a formação de professores. Campinas, São Paulo. 2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional:** Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, dez. 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**, São Paulo: Cortez, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa em Busca do Desenvolvimento do Aluno, do Professor e da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p.175- 212.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O Mestre Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95 – 134.

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

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS James R.; FITZPATRICK. **Avaliação de programas: Concepções e práticas**. São Paulo: Gente. 2004.

ZABALA, Antoni. trad. Ernani F. Rosa. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Brookman, 2003.

## APÊNDICES



### **3.SABERES**

- 3.1 Saberes fundamentais para avaliar os discentes:
- 3.2 Saberes avaliativos que foram constituídos a partir das experiências com os pares, a gestão do curso e discentes:

### **4. PRÁTICAS**

- 4.1 Planejamento Avaliativo das disciplinas ministradas:
  - 4.2 Relação do Planejamento Avaliativo com os aspectos descritos no PPP/PPC (ementário e programa da disciplina)
  - 4.3 Modelos e Tipos de Avaliação
  - 4.4 Instrumentos
  - 4.5 Técnicas de Avaliação
  - 4.6 Metodologia/estratégias utilizadas nas disciplinas:
  - 4.7 Dificuldades e desafios no processo avaliativo das disciplinas ministradas:
  - 4.8 Estratégias para superação das dificuldades e desafios no processo avaliativo:
5. Avaliação do ensino-aprendizagem na formação dos licenciandos.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

Centro de Educação – CED

Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****PESQUISA: O CONHECIMENTO AVALIATIVO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO.**

PROPONENTE: MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

ORIENTADOR: PROF. DR. ANTÔNIO GERMANO MAGALHÃES JÚNIOR

No Curso de Doutorado estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada *O conhecimento Avaliativo dos Docentes dos Cursos de Pedagogia: Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação*, na qual objetivamos compreender a constituição do conhecimento avaliativo dos professores que lecionavam as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE a partir dos percursos de formação, saberes e práticas. As gravações serão utilizadas para análise dos dados e as imagens usadas na produção de um vídeodocumentário. Após as transcrições dos depoimentos as entrevistas serão enviadas aos docentes para validação das informações. Os sujeitos da investigação serão os coordenadores e professores que ministram as disciplinas de Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE.

Vale salientar que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que tem a liberdade para participar ou deixar de participar a qualquer momento, sendo-lhe assegurado o direito de desistir da participação na referida pesquisa se desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer dano. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações no texto da pesquisa, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, profa. **Maria de Lourdes da Silva Neta**, pelo telefone/WhatsApp (85) 996091493 ou pelo *e-mail*: [neta.lourdes@uece.br](mailto:neta.lourdes@uece.br). Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, pelo telefone (85) 3101.9918, para atestar a veracidade da pesquisa.

---

 Assinatura da responsável pela pesquisa

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Tendo sido informado sobre a pesquisa, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

---

Nome

---

Assinatura

Fortaleza/CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.