



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

FÁTIMA REGINA CERQUEIRA LEITE BERALDO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA DE FORMADORES
DE PROFESSORES**

Salvador
2019

FÁTIMA REGINA CERQUEIRA LEITE BERALDO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA DE FORMADORES
DE PROFESSORES**

Tese apresentada à banca examinadora para
obtenção do título de Doutor em Educação e
Contemporaneidade, na área Educação, Práxis
Pedagógica e Formação do Educador, da
Universidade do Estado da Bahia-UNEB, sob
orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares.

Salvador
2019

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI / UNEB Bibliotecária: HILDETE
SANTOS COSTA – CRB 737/5

V856 Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite
Avaliação da Aprendizagem na Docência de Formadores de
Professores / Fátima Regina Cerqueira Leite. Beraldo - Salvador,
2019. 287 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Soares.
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia -
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
e Contemporaneidade

1. Formação de Professores. 2 Avaliação da Aprendizagem. 3. Teorias
Educaçãois Subjetivas. I. T.

CDD 370.71

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa tese para fins acadêmicos, desde que seja
citada a fonte.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo, Gilmar Luiz, companheiro de vida, que não poupou esforços para me ajudar nessa empreitada. E aos meus filhos, Guilherme, Matheus e Ana Luiza, sempre comigo nos momentos felizes e naqueles em que precisamos lutar para continuar.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Sandra Regina Soares, por estar sempre comigo no processo de produção deste trabalho, provocar valiosas reflexões críticas e, principalmente, pela oportunidade de aprender com seu modo ético e amoroso de exercer a docência na universidade.

À Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, pelas valiosas e instigadoras orientações no contexto do Programa de Estágio Científico Avançado, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

Ao professor Dr. Eusébio André da Costa Machado e às professoras Dras. Denise Vieira da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Liege Maria Queiroz Sitja, pelas contribuições para o avanço do trabalho.

À Dra. Maria Assunção Flores, pelos ensinamentos e oportunidades de participar de eventos relacionados à prática da pesquisa-ação para formação de agentes sociais de mudança, momentos importantes para constituição deste estudo.

À Azenilda Pimentel dos Anjos, Diretora do Núcleo de Psicologia Social e de Educação da Bahia, pela participação no processo de produção e análise dos dados, com quem muito aprendi, tanto na teoria como na prática, sobre o pensamento de Enrique Pichon-Rivière e a técnica de grupo operativo.

Aos docentes participantes da pesquisa, que enfrentaram o desafio de investigar suas próprias práticas avaliativas, ao exercitarem o diálogo como modo reflexivo e crítico de aprender a encontrar formas de transformar a realidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, pessoas muito especiais, que, participaram da configuração desta tese.

Às queridas Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves e Silvia Luiza Almeida Correia, pelo carinho, parceria, aprendizagens inúmeras, paciência e pela possibilidade de viver uma experiência inesquecível no programa de doutorado em Braga-Portugal.

Aos amigos do doutorado e aos companheiros do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores. Aos educadores e estudantes com os quais tenho compartilhado minha vida de professora e pesquisadora, pelos muitos ensinamentos.

Aos meus pais, Francisco e Nelly, aos meus filhos, Guilherme, Matheus e Ana Luiza, pelo amor que me estimulou. À amiga-irmã, Adelir Aparecida Marinho de Barros, por mais uma vez estar comigo nessa jornada acadêmica. A José Carlos Café Alves, pelo acolhimento em vários momentos.

Ao meu esposo, Gilmar Luiz Beraldo, companheiro de vida, cuja presença constante foi

fundamental na conquista de mais este sonho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB, que contribuiu para esta tese por meio de uma bolsa concedida a partir de abril de 2016.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço ao PPGEduc, nas pessoas dos professores Dr. Augusto Cesar Rios Leiro e Dra. Mary Valda Souza Sales, pelo cuidado com a qualidade do programa. Assim como na dos funcionários Sônia Ribeiro Lima Queiroz (Secretaria Acadêmica do PPGEduc), Hildete Santos Pita Costa (Bibliotecária do PPGEduc) e Antônio Reis de Alcântara. Pessoas muito especiais que, com significativas contribuições, participaram desta trajetória.

RESUMO

Este estudo, intitulado *Avaliação da aprendizagem na docência de formadores de professores*, insere-se no campo da pedagogia universitária, com foco na formação inicial de professores para escola. O problema de pesquisa consiste na ausência de formação pedagógica dos formadores de professores que lhes possibilite tomada de consciência e ressignificação de suas teorias educacionais subjetivas, especialmente quanto à avaliação da aprendizagem. Tal ausência dificulta que os licenciados assumam uma prática avaliativa voltada para o desenvolvimento integral dos alunos da escola. Para enfrentá-lo, elaboramos o seguinte objetivo: compreender a contribuição de uma experiência de pesquisa ação para o processo de interpretação e transformação das teorias educacionais subjetivas de formadores de professores relativas à avaliação da aprendizagem. Para tanto, formulamos duas questões de pesquisa: 1) Quais indícios de mudança nas teorias subjetivas sobre avaliação da aprendizagem dos formadores de professores se revelam ao longo da trajetória da pesquisa-ação? 2) Em que aspectos o dispositivo grupo operativo potencializou a natureza transformadora da pesquisa-ação existencial e crítica? O referencial teórico em que nos baseamos para produção e análise dos dados diz respeito à mediação didática e às teorias educacionais subjetivas na formação inicial de professores e perspectivas da avaliação no campo educacional. Desenvolvemos o estudo sob a ótica construtivista, em abordagem fenomenológico-hermenêutico-interpretativa e crítica. Os dados foram produzidos no contexto de uma pesquisa-ação existencial e crítica com a utilização da técnica de grupo operativo. Os sujeitos da pesquisa foram nove docentes formadores de professores de áreas diversas de uma universidade pública da Bahia. No tocante à primeira questão de pesquisa, os resultados apontam que, ao longo dos dezessete encontros do grupo da pesquisa-ação, os participantes descentraram do ensino para aprendizagem em favor da participação dos estudantes em seu processo formativo, passaram a valorizar as atitudes com foco na formação de professores críticos, reflexivos, éticos e capazes de ensinar os alunos da escola, bem como transitaram da função da avaliação com finalidade de atribuição de notas para a avaliação promotora do desenvolvimento integral de futuros professores. Com relação aos contributos do grupo operativo para concretização da natureza transformadora dos sujeitos da pesquisa ação existencial e crítica, a discussão dos resultados alcançados permite-nos afirmar que o referencial pichoniano potencializou a natureza da pesquisa-ação existencial e crítica no sentido de propiciar aos formadores de professores reflexão sobre as teorias educacionais subjetivas que guiam suas práticas na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Docência de formadores de professores. Teorias educacionais subjetivas.

ABSTRACT

This study, entitled *Evaluation of learning in the teaching of teacher trainer*, is part of the field of university pedagogy, focusing on initial teacher education for schools. The research problem consists in the absence of pedagogical formation of teacher educators that allows them awareness and resignifies their subjective educational theories, especially regarding the assessment of learning. This absence makes it difficult for graduates to assume an evaluative practice focused on the integral development of school students. To face it, we elaborated the following objective: to understand the contribution of an action research experience to the process of interpretation and transformation of the subjective educational theories of teacher trainers regarding the evaluation of learning. Therefore, we formulate two research questions: 1) what evidence of change in the subjective theories about teacher educator learning assessment are revealed along the action research trajectory? 2) In what ways has the operative group device enhanced the transformative nature of existential and critical action research? The theoretical framework on which we rely for data production and analysis concerns didactic mediation and subjective educational theories in initial teacher education and evaluation perspectives in the educational field. We developed the study from the constructivist perspective, in a phenomenological-hermeneutic-interpretative and critical approach. The data were produced in the context of an existential and critical action research using the operative group technique. The research subjects were nine teacher trainers from different areas of a public university in Bahia. Regarding the first research question, the results indicate that, during the seventeen meetings of the action research group, the participants decentralized teaching for learning in favor of the students participation in their formative process, started to value attitudes focused in the formation of critical, reflective, ethical teachers capable of teaching the students of the school, as well as the transition from the evaluation function with the purpose of assigning grades to the evaluation that promotes the integral development of future teachers. Regarding the operative group's contributions to the realization of the transformative nature of the subjects of existential and critical action research, the discussion of the results obtained allows us to affirm that the pichonian framework has enhanced the nature of existential and critical action research in order to provide to teacher educators a reflection on subjective educational theories that guide their practices in initial teacher education.

Keywords: Learning evaluation. Teaching teacher trainers. Subjective educational theories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação como um processo tripolar.....	72	Figura
2 – Aprendizagem de conteúdos variados por meio de um sistema dual interdependente.....	74	Figura 3 – Modelo da cebola.....
reflexão.....	79	Figura 4 – Fases para reflexão.....
educacionais subjetivas e mediação didática na formação de professores	80	Figura 5 – Teorias
.....	82	Figura 6 – Vetores do cone Pichon-Rivière
.....	157/198	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As consequências da quarta geração da avaliação	94
Quadro 2 – Evolução do conceito de avaliação	95
Quadro 3 – Avaliações de caráter formativo: principais características.....	99

Quadro 4 – Síntese das ideologias da avaliação.....	135
Quadro 5 – Sistema de categorias	154
Quadro 6 – Ideias para as propostas de ação pedagógica em avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores.....	175
Quadro 7 – Conclusão do grupo sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores	194

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DP	Docente pesquisador
EAE	Estudos em Avaliação Educacional
EAD	Ensino a Distância
EDU	Estudantes Docentes Universitários
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Estágio Supervisionado
GO	Grupo Operativo
HS	Habilidades Sociais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOED	Laboratório de Observações e Estudos Descritos
NUAPP	Núcleo de Apoio a Pais e Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
QI	Quociente de Inteligência
RAIS	Revista da Avaliação da Educação Superior
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TI	Teorias Implícitas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	15	1.1
Experiências da Pesquisadora com Avaliação da Aprendizagem	15	1.2
Avaliação da Aprendizagem na Formação Inicial de Professores no		
Contexto da Sociedade Atual	27	1.3 Políticas
Públicas em Avaliação: Repercussões para Docência na Escola e na Formação		
Inicial de Professores.....	35	1.4 Pesquisas sobre Avaliação da
Aprendizagem nas Licenciaturas.....	46	1.4.1 Concepções docentes e discentes
sobre avaliação da aprendizagem ...	47	1.4.2 Formação dos licenciandos e do docente
formador para avaliar	51	1.5 Problema, Objetivo e Objeto deste Estudo
		59

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO	62	2.1
Mediação Didática e Teorias Educacionais Subjetivas na Formação Inicial de		
Professores	62	2.1.1 Teorias implícitas
docentes e discentes: perspectivas de formação e mediação		
didática.....	67	2.2 Perspectivas da
Avaliação no Campo Educacional.....	83	2.2.1 As gerações da
avaliação.....	84	2.2.2 Avaliação formativa de
base construtivista	96	2.2.2.1 Avaliação
democrática.....	99	2.2.2.2 Avaliação
formadora.....	100	2.2.2.3 Avaliação
educativa	104	2.2.2.4 Avaliação
autêntica.....	107	2.2.2.5 Avaliação para
aprendizagens socioemocionais e cognitivas complexas.	110	2.2.3 Ambiente
didático-pedagógico para avaliação em favor de aprendizagens socioemocionais e		
cognitivas.....	126	2.2.4 Referencialização: possibilidade para
participação discente e docente na		
avaliação.....	130	2.2.5 As
ideologias e os paradigmas da avaliação.....	134	

CAPÍTULO III

METODOLOGIA.....	139
3.1 Abordagem Teórico- Metodológica	139
3.2	3.2
Construção dos Dados.....	141
3.2.1 A	

pesquisa-ação existencial e crítica.....	141	3.2.2 Grupo
operativo	144	3.3 O Processo da
Pesquisa-Ação em Grupo Operativo	147	3.4 Análise dos
Dados.....	151	

CAPÍTULO IV

TEORIAS SUBJETIVAS DE FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE

AValiação DA APRENDIZAGEM 160 **4.1**

Indícios de Mudanças nas Teorias Subjetivas sobre Avaliação da

Aprendizagem dos Formadores de Professores.....	160	4.1.1
Compreensão do sentido do descentramento docente em prol da participação dos		
estudantes em seu processo formativo.....	160	4.1.2 Valorização das
atitudes discentes como conteúdo da formação inicial de		
professores.....	172	4.1.3
Transição da função da avaliação de atribuição de notas para a função de		
promotora do desenvolvimento integral da pessoa dos futuros		
professores.....	179	4.2 Contributos do
Grupo Operativo para Concretização da Natureza		Transformadora dos Sujeitos da
Pesquisa-Ação Existencial e Crítica	197	4.2.1 (Re)Construção de sentido subjetivo
da tarefa grupal na perspectiva do engajamento dos participantes e do		
fortalecimento do vínculo entre		
eles.....	199	4.2.2
Problematização das próprias práticas de avaliação da aprendizagem...	205	4.2.3
Delineamento de propostas de ação pedagógica em avaliação para aprendizagem e		
de caminhos em conjunto para além da pesquisa de doutorado		
.....	215	

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES	263
APÊNDICE A – Lista de teses e dissertações sobre avaliação da aprendizagem em cursos	
de licenciatura.....	264
APÊNDICE B – Artigo apresentado no I Congresso de Avaliação de Aprendizagem	
(CONAAP).....	270
APÊNDICE C – Resumo de artigo aprovado em evento internacional.....	279
APÊNDICE D – Projeto de pesquisa-ação do grupo.....	280
ANEXOS.....	286

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o processo de reflexão e problematização sobre o tema avaliação da aprendizagem que culminou com a definição do problema, objeto, objetivo e questões de pesquisa. Contempla as experiências da pesquisadora com avaliação, a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores no contexto da sociedade atual, políticas públicas em avaliação e suas repercussões para docência na escola e na formação inicial de professores e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem nas licenciaturas.

1.1 Experiências da Pesquisadora com Avaliação da Aprendizagem

“O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.”

Larrosa Bondía (2002, p. 25)

Esta seção registra a busca dos sentidos, das experiências que me fizeram ser fisgada pelo objeto bruto deste estudo: a avaliação da aprendizagem. Para Larrosa Bondía, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Já Corazza (2012) afirma que o objeto bruto é o tema geral que provoca o estudo, a ser submetido a processo de problematização na busca pelo problema e do objeto próprio da pesquisa.

Para construir o objeto desta investigação, inicio com reflexão sobre episódios de minha história na educação formal. Foram recordados acontecimentos de minha vida de estudante, como docente na escola, formadora de professores e pesquisadora da formação para docência universitária.

No esforço de trazer à memória momentos em que fui avaliada, surgiram cinco cenas. A primeira delas refere-se a testes ABC¹ que fui submetida na rede pública estadual de ensino por volta de 1970, em uma cidade pequena do interior do estado de São Paulo, para

¹ Em 1937, o educador Lourenço Filho publicou o livro Testes ABC, que continha uma proposta cuja função era verificar o denominado “nível de maturidade das crianças”, necessário para aquisição da leitura e da escrita. Compunha-se de um conjunto de oito provas que incluíam características a serem averiguadas, por

ingressar na primeira série. Numa época de ampliação do acesso ao ensino público, esses testes de prontidão para alfabetização tinham, também, a finalidade homogeneizar as turmas que se matriculavam no primeiro ano. Procuravam, em maior ou menor grau, avaliar em que medida uma criança desenvolvera os pré-requisitos, considerados relevantes pelo autor do teste, para a aprendizagem da leitura e escrita.

As crianças sabiam que ser indicada para a turma de determinada professora era estar na denominada “classe forte”. Claro! Era nessa turma em que eu queria ficar. Ocorreu que eu fui para outra e, lógico, não aceitei. Protestei, chorei, minha mãe foi à escola e, assim, acabei indo para turma que queria. Algo deve ter dado errado com o teste ou com as condições de sua aplicação, pois fui classificada para “classe regular”, mas em seis meses, contrariando a visão inatista, subjacente à cultura da testagem, li minha primeira frase sozinha: *Da fralda para o troninho!* Lembro-me que estava escrita numa revista abaixo da foto de um bebê, que se parecia muito com meu irmão menor. Este estava deixando as fraldas e se divertindo com a novidade que foi para ele ganhar um penico, por isso aquele texto publicitário me chamou a atenção.

A segunda cena diz respeito a um conflito vivido entre minha turma da sétima série, em 1977, por causa do instrumento de avaliação utilizado pela professora de Educação Moral e Cívica. Nós estávamos acostumados a provas com perguntas fechadas que solicitavam respostas memorizadas a partir do livro didático e a testes nos quais assinalávamos a resposta correta. Essa professora preparou um instrumento avaliativo com perguntas que demandavam pensar criticamente sobre os temas tratados. Nós protestamos. Como dar uma nota em uma prova cujas respostas não estavam no livro? Como seria feita a correção? Que injustiça! Ela argumentou e foi aos poucos nos explicando a importância desse tipo de questão. Ao chegar ao ensino médio (à época, colegial), essa professora já era uma referência para mim, é uma das quais me lembro com respeito por sua coragem de investir para nos ensinar a pensar em tempos de ditadura, em uma disciplina cujo objetivo expresso nas políticas públicas para educação não era a crítica.

A terceira cena remete-me a uma situação que vivenciei no curso de especialização em Novas Abordagens para o Ensino da Língua Portuguesa: Gramática e Texto, em 2000. A professora orientadora, Dra. Lícia Maria Freire Beltrão, ajudou-me a clarear minha proposta de pesquisa e na análise de dados. Indicou referências, ensinou-me sobre metodologia de pesquisa e a lidar com computador. Auxiliou-me a detectar os pontos fortes e as fragilidades em meu texto, sinalizando sempre que eu iria conseguir chegar a um produto de qualidade.

A quarta cena é um retorno ao mestrado sob orientação da professora Dra. Sandra

Regina Soares, em 2010. Foi uma avaliação que eu denomino de natureza afetivo-cognitiva. Como foi para você? Como está se sentindo? Isso faz sentido? Minha orientação ajudou? Foram perguntas dirigidas a mim nas sessões de orientação. Foi um processo dialógico em que o *feedback* se deu em intercâmbios interativos nos quais compartilhamos, minha orientadora e eu, interpretações, significados e expectativas.

Nessa experiência do mestrado, fui provocada a reconstruir minhas aprendizagens, mas me senti acolhida e apoiada. O sentimento de que não estava sozinha para enfrentar os desafios de finalizar minha pesquisa foi fundamental para que pudesse aprender, para vencer o medo da escrita em vários momentos. Viver e refletir sobre esse processo colocou em foco a importância de saber dar e receber um *feedback*, cultivá-lo como oportunidade de crescimento. E isso nem sempre é fácil, visto que um *feedback* questiona nossas verdades, chega a nós influenciado pela relação que temos com seu autor e afeta nossa percepção de quem somos. Refletir sobre os *feedbacks* que recebi e os sentimentos provocados por eles levantou duas hipóteses: a relação da avaliação como um processo comunicacional a partir das expectativas dos envolvidos e de que talvez tivéssemos de investir em processos formativos que preparassem também os alunos para receber *feedback*.

A partir dessa experiência, a orientadora sugeriu que eu participasse do curso Formação para Coordenação em Grupos Operativos², em 2013, a quinta cena da qual me recordei sendo avaliada como estudante. Assim, ao longo de dois anos e meio, vivenciei um processo avaliativo completamente diferente do que conhecia. Sem provas escritas, sem notas, sem momentos agendados. A gestão de minha aprendizagem por mim mesma em grupo, em processo no qual era provocada em todas as aulas/encontros a fazer uma autoavaliação com os outros do que tinha aprendido e a externar minhas dúvidas e dificuldades. Destaco a importância de fazer isso no grupo, pois a fala de todos os integrantes se complementava, dando-nos a oportunidade de aprofundamento na autoavaliação, bem como de esclarecer conceitos, procedimentos, anotar fontes de estudo. O coordenador do grupo/professor iniciava esse momento com perguntas, por exemplo: como esse conteúdo tocou você? Como vocês se sentiram ao estudar esse tema? Ao final do curso, houve um

² A técnica de grupo operativo, que ajuda o professor a desenvolver uma docência ancorada no sentir, pensar e agir e em ambiente de aprendizagem cooperativa, foi cunhada por Pichon-Rivière com base em princípios da psicologia social, fundamentando-se nos trabalhos de: Kurt Lewin, que trata de grupos e pesquisa-ação; Gaston Bachelard, do qual utilizou o conceito de obstáculo epistemológico; Henri Lefèbvre, de quem tomou a sugestão da relação dialética entre o novo e o velho, entre o individual e o social, o particular e o geral, bem como o conceito da mútua relação entre as ecologias externa e interna, para se referir a grupo como movimento interno e externo; Melanie Klein, que desenvolveu os conceitos de cisão do objeto, posição paranoide e posição depressiva.

momento de autoavaliação somativa apoiada em um instrumento construído a partir do referencial teórico dos grupos operativos.

Apoiados por esse instrumento, fizemos uma reflexão individual sobre nosso processo de aprendizagem no curso, a qual foi socializada com os demais integrantes do grupo, que fizeram perguntas entre si, o que oportunizou aprofundamentos metacognitivos por todos. Em um segundo momento, pudemos ouvir considerações dos colegas e dos professores sobre nossa participação e avaliamos o curso. Essa formação provocou muitos questionamentos a respeito de minha docência na escola e como formadora de professores, sobre a qual passo a refletir.

Minha escolha pelo magistério ocorreu por volta de meus dezessete anos, ao final da década de 1980, mobilizada por minha interação com pessoas que não sabiam ler e escrever quando eu trabalhava em uma agência do banco Bradesco. Por não serem alfabetizadas, assinavam contratos de abertura de suas contas e outros documentos com a impressão digital. Isso me preocupava, pois poderiam sofrer com as consequências de colocar suas digitais sem antes ler o que estavam assinando. Elas depositavam sua confiança em nós, mas sabemos que nem sempre isso é seguro a depender de quem esteja do outro lado. Surgiu, assim, o desejo de ser professora para poder ensinar pessoas a ler e a escrever.

Além disso, durante minha infância, ouvia de minha avó materna, que foi professora em escolas de zona rural, histórias que me mostravam como foi especial e gratificante para ela ensinar nesse contexto. Duas tias que admiro muito, pelas mulheres fortes e decididas que são, escolheram ser professoras. Minha mãe sonhava também com isso, mas, como era deficiente visual, não foi possível, embora, analisando sua vida, possa concluir que ela foi educadora, informalmente, num orfanato onde trabalhou. Com certeza, fui influenciada por elas, por suas histórias.

Em 1982, ingressei na licenciatura em Letras e, em 1985, na docência como professora substituta de Língua Portuguesa em uma escola pública, antes de concluir o curso, em 1986. Já nesse início, questionamentos relacionados à avaliação começaram a emergir: por que os alunos não aprendem se eu me dedico a preparar aulas para ensiná-los? Por que eles não aprendem a ler e a escrever? Por que notas tão baixas? Por que tanta evasão e fracasso escolar? Tais perguntas colocaram-me diante do objeto avaliação da aprendizagem, e eu me questioneei sobre qual a razão de se gastar tanto tempo corrigindo provas para dar nota, sem que isso contribuísse para a aprendizagem dos estudantes.

Nessa época, fui solicitada a responder a algumas questões abertas sobre o tema no contexto de uma pesquisa de mestrado. Minha defesa foi por uma avaliação a serviço da

aprendizagem, assinalando minhas dificuldades em fazê-lo. Essa inquietação levou-me a procurar por formação continuada junto ao Convênio Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)³ e como aluna de três disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, desta universidade, durante dois anos. Essa participação resultou em convites da professora Dra. Ângela Kleiman para participar como sujeito de uma pesquisa de doutorado e outro para fazer parte de pesquisa-ação, no qual desenvolvemos um projeto de ensino da escrita em perspectiva interacionista, em uma escola pública do município de Paulínia, São Paulo. Nessa experiência, eu me coloquei como pesquisadora de minha própria prática pedagógica.

Tais processos mexeram com minhas concepções sobre ensino e aprendizagem e culminaram em algumas tentativas de avaliar a fim de contribuir com o sucesso dos estudantes.

Em 1993, já como professora concursada de uma escola municipal na cidade de Paulínia, estado de São Paulo, fui desafiada a pensar na avaliação de forma aprofundada quando assumi uma turma com histórico de fracasso escolar, estudantes de 12 a 16 anos que não sabiam ler e escrever. Nesse período, fui apresentada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2003)⁴, o qual tentei colocar em prática com muita dificuldade, por exemplo, para alfabetizar algumas dessas crianças. Muito embora tenha compreendido tal conceito em teoria, o *habitus*⁵ (BOURDIEU, 2003) de avaliar de forma classificatória emergia em vários momentos de minha prática pedagógica. Além disso, sentia falta de competência técnica para avaliar desse modo.

Minha compreensão sobre conceito de ZDP levou-me a concluir que a avaliação precisa começar pelas potencialidades dos estudantes, e não pelas deficiências deles. Ademais, esse conceito sinalizou-me um caminho para avaliar considerando as diferenças entre os alunos.

Nesse movimento, em uma das reuniões de formação continuada dessa escola, a partir

³ Nesse programa participei dos cursos: Alfabetização, ministrado pelo professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite; Dinamização da leitura nas escolas de 1º Grau, com o professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva; Análise do discurso leitura e redação, com o professor Dr. João Wanderley Geraldi.

⁴ “A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro capaz.” (VYGOTSKY, 1979, p. 179).

⁵ O *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de disposições de ações estabelecidas e aprendidas, as quais não existem a partir da racionalização do ser que as executa. Trata-se de "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (BOURDIEU, 2003, p. 65).

de questões de nossa prática pedagógica, deparei-me com as ideias de Cipriano Luckesi (1995), que me chamaram a atenção para a dimensão política da avaliação da aprendizagem. Compreendi, então, que o processo avaliativo se sustenta na concepção que se tem de educação e no papel das instituições de ensino na sociedade brasileira. Conscientizei-me de que a avaliação não é meramente um processo técnico, pois implica um posicionamento político com base em valores e princípios. Naquele momento, angustiei-me ao constatar que avaliar de forma classificatória é favorecer a exclusão social e por concluir que estava presa a um sistema que me forçava a contribuir com tal exclusão.

A leitura de *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão de Michel Foucault* (1987), especificamente o trecho em que o autor descreve a avaliação como instrumento de controle e da sujeição dos alunos que são percebidos como objetos dos que lhes sujeitam, impactou ainda mais minhas teorias sobre avaliação da aprendizagem na escola. Tal constatação fez com que eu me dedicasse a pensar uma avaliação inclusiva como cerne da construção de uma escola democrática, comprometida com o atendimento à diversidade. Foi nesse período que implantamos nessa escola, onde atuava como professora de português, momentos de ensino individual para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Atribuí meus dilemas para ajudar esses estudantes à ausência de formação pedagógica, e por isso decidi cursar licenciatura em Pedagogia. Em 1995, concluí este curso com destaque para o estudo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), no modo como ele me provocou a pensar a educação em perspectiva da práxis e a me perguntar sobre como desenvolver uma avaliação dialógica na dialeticidade objetividade-subjetividade. Como não me colocar como opressora na relação didática com os estudantes? Como superar a educação bancária em minha prática avaliativa? O que seria uma avaliação na perspectiva de uma educação problematizadora? Como dialogar com os estudantes na busca pelo conteúdo a ser ensinado sem perder minha autoridade?

Em meio a esses questionamentos, percebi que a avaliação era um obstáculo para um ensino como ajuda à aprendizagem, pois o modo como ela se inseria na escola não nos deixava tempo para pensar o ensino com esse objetivo. Semana de provas, datas fechadas para atribuição de notas, apresentar as notas aos pais, registrar notas, corrigir provas, trabalhos, somar, dividir para aferir notas e prestar contas tomavam o tempo pedagógico necessário para uma avaliação orientada para a aprendizagem. Um ato mecânico sem reflexão, sem tomada de decisões objetivas para melhorar o ensino e a aprendizagem. A avaliação desse modo tornava-se um obstáculo para a aprendizagem e, assim, uma contradição com a defesa do direito de aprender de todos os estudantes.

Em 2000, na Bahia, atuando como professora do quinto ano do ensino fundamental numa escola privada no município de Lauro de Freitas e utilizando-me da Pedagogia por projetos no ensino da escrita, a questão da avaliação voltou a ser foco de minhas angústias, o que me levou ao curso de especialização Novas Abordagens para o Ensino da Língua Portuguesa: Gramática e Texto, no qual produzi a monografia intitulada Ensino da escrita: corrigir para quê? Esta pesquisa foi um estudo de caso de cinco professoras que defendiam uma prática de ensino da escrita de base interacionista, em uma proposta a partir de gêneros textuais. Uma das conclusões foi que uma avaliação a fim de ajudar os estudantes a produzir textos, em processo de escrita e reescrita, ajuda o desenvolvimento da metacognição pelas crianças.

Em 2003, no exercício da função de coordenadora pedagógica nessa mesma escola, fui novamente provocada a refletir sobre minhas concepções acerca da avaliação do ensino de estudantes com necessidades educativas especiais. Nesse contexto, a avaliação tomando como referência o conceito de ZDP (VYGOTSKI, 2003) gerou uma forma de avaliar todas as crianças construída por profissionais dessa escola. Entre as novidades, foi constatar que o conceito de ZDP conecta uma perspectiva psicológica geral do desenvolvimento da criança com uma pedagógica sobre o ensino. O modo como se organiza o ensino potencializa ou não esse desenvolvimento. O ensino compreendido como criar ZDP e nela intervir, conforme explica Onrubia (1999), e o foco na possibilidade das pessoas, e não em previsões deterministas, inatistas, foi a principal razão para que valorizasse os estudos de Vygotsky.

Uma das consequências desse entendimento pelo grupo de professores foi que as notas passaram a ser aferidas a partir de pareceres (que faziam parte do portfólio dos estudantes) produzidos pelas crianças, pelos docentes, pelos pais, com colaboração da coordenação. Cogitamos eliminar a nota, mas isso não aconteceu. Dar nota foi difícil, pois precisamos convencer os pais e a nós mesmos de que fazê-lo, tendo como referência os objetivos de aprendizagem, não iria criar problemas principalmente para a formação dos estudantes e para sua aprovação no vestibular, uma das principais preocupações da maioria dos pais de crianças entre 7 e 12 anos.

Vale ressaltar que os objetivos de aprendizagem remetiam à articulação entre conceitos, procedimentos e atitudes fundamentada no estudo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997a) e dos livros *Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes* (COLL et al., 2000) e *O Construtivismo na Sala de Aula* (COLL et al., 2001). Com base nessas referências, os professores e eu realizamos reuniões para avaliação quinzenal da turma e de cada criança, a fim de ajustar o ensino. As

notas passaram a ser atribuídas ao final da unidade didática, com base nos objetivos de aprendizagem, e não mais pela média de acertos e erros nas provas.

Destaco a experiência de observação e participação da avaliação das crianças realizada pela psicopedagoga da escola, responsável pelo Núcleo de Apoio a Pais e Professores (NUAPP). Em sessões individuais com alguns alunos, ela praticou a avaliação dinâmica/assistida⁶ de estudantes com dificuldades de aprendizagem e de outros com necessidades educativas especiais.

Por sugestão dessa profissional, em 2004, eu e mais duas professoras iniciamos o curso Especialização em Deficiência Mental e suas Diversas Abordagens, que resultou no projeto de pesquisa: Adaptações Curriculares na Construção do Conceito de Número por Crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental. As aprendizagens construídas por nós nesse curso foram socializadas com o grupo de professores da escola, com objetivo de pensarmos numa avaliação individual para os estudantes com necessidades educativas especiais, com vistas a adaptações curriculares. O estudo de alguns capítulos do livro *Inclusão: um Guia para Educadores*⁷ (STAINBACK; STAINBACK, 1999) contribuiu para a realização desse objetivo. Do que aprendemos com essa obra, destacamos a constatação da importância de formação de redes de profissionais para o atendimento dessas crianças. Assim, investimos em momentos de troca de informações sobre esses alunos com os psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos que os atendiam. Esses encontros possibilitaram-nos compreender como poderíamos nos comunicar com essas crianças, bem como pensar em atividades de aprendizagem para que se desenvolvessem.

Outra ideia advinda do estudo desse livro foi a criação de rede de pesquisa em grupo (todos os professores do ensino fundamental - anos iniciais) sobre as síndromes e dificuldades de aprendizagem dos estudantes desse nível, bem como sobre procedimentos pedagógicos específicos para ajudar cada um deles. Nesse processo, realizamos oficinas com objetivo de elaborar adaptações curriculares, das quais participaram professores, professores assistentes, coordenação e a psicopedagoga da escola. Em 2009, esse trabalho foi socializado no Congresso Educasul, com apresentação do artigo *Avaliando Estudantes com Necessidades*

⁶ A avaliação dinâmica/assistida foi criada com base no conceito de ZDP e se caracteriza por ser uma situação de ensino e aprendizagem durante o processo de avaliação. Assim, inclui um suporte instrucional, temporário e ajustável ao desenvolvimento do aprendiz (LINHARES; ESCOLANO; ENUMO, 2006). ⁷ Este livro constitui-se num conjunto de textos organizados por Susan Stainback e William Stainback, com a participação de 35 colaboradores norte-americanos e canadenses. Os organizadores participam da autoria ou coautoria em 9 títulos. A obra está composta de 26 capítulos distribuídos em 6 partes. A consultoria, supervisão, revisão técnica e apresentação à edição brasileira foram realizadas pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan (Unicamp).

Educativas Especiais.

O diálogo entre os profissionais da escola foi um desafio para a construção de didática com a finalidade de incluir as crianças com necessidades educativas especiais. Havia diferentes práticas, algumas ainda bem próximas de uma visão inatista de desenvolvimento, embora defendêssemos um ensino com base na ZDP. Nossas teorias sobre avaliação, influenciadas pela cultura da prova/nota, era um dos maiores obstáculos. Outro foi lidar com nossas diferenças a fim de aproveitá-las, e não de que se tornassem entraves para construção de um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento dos alunos.

Duas visitas à Escola da Ponte em Portugal, 2006 e 2009, influenciaram nossa prática pedagógica, pois foram ocasiões em que pudemos conhecer seu sistema avaliativo com foco no individual, com a participação ativa do aluno, usando o portfólio como um dos instrumentos. Uma experiência que nos ajudou a fortalecer o diálogo com alunos e pais na definição de objetivos de aprendizagem. Isso somado à ideia de uma avaliação proposta por Dante Galeffi (BERALDO, 2011) no contexto da Especialização em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano que uma professora da escola e eu cursávamos, do qual nasceu o propósito de organizar momentos em que as crianças, com ajuda do professor, apresentavam aos pais seu portfólio e avaliavam seu próprio processo de aprendizagem, revendo metas, repensando suas atitudes e tomando decisões para prosseguir aprendendo.

Em 2007, enquanto fazíamos essas experiências de avaliação na escola, ingressei na docência universitária em um curso de Pedagogia, nos componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Estágio Supervisionado (ES). Em PPP, sublinho o trabalho de mediação didática que realizei ao acompanhar a escrita processual de memorial formativo pelos licenciandos ao longo de três anos. Além de dar *feedback* e ajudar na escrita deles em termos ortográficos, de pontuação, coesão e coerência, conteúdo, utilizei a pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) para provocar os futuros professores a refletir sobre as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação originárias de suas experiências como estudantes. Para isso, nessas perguntas utilizei o conteúdo de outros componentes curriculares, tais como Didática, Psicologia da Aprendizagem e Sociologia da Educação. Formulei também questões que os levassem a refletir sobre suas crenças e valores relacionados ao sentido político de ser professor, com base na leitura com as turmas do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. No artigo *Memorial como Prática de Pesquisa Reflexiva na Formação de Professores*, apresentado no II Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade, algumas de minhas alunas e eu analisamos essa experiência.

Em ES, a utilização da pedagogia por projetos permitiu que eu pudesse realizar uma avaliação que, hoje sei, pode ser denominada como autêntica por avaliar a produção e a atuação dos futuros professores em situação de sala de aula. Em 2011, refleti sobre esse processo de ensino e aprendizagem no artigo *Estágio por Projetos na Licenciatura em Pedagogia*, apresentado no III ENFORSUP, em Salvador. Essa metodologia foi objeto de aprendizagem no componente ES e utilizada pelos licenciandos estagiários com as crianças. Ao refletir sobre essa experiência, em seus relatórios, os futuros professores revelaram que ensinar por projetos permite uma avaliação orientada para aprendizagem, como o registrado no artigo acima. Ademais, permitiu que eles vivenciassem o processo de avaliação: diagnóstico, construção compartilhada do projeto; execução; avaliação da aprendizagem dos alunos da escola; avaliação final do projeto.

A despeito de meu investimento para criar um ambiente favorável a uma avaliação para aprendizagem, muitos estudantes de cursos de licenciatura e pós-graduação em que atuei resistiram à avaliação por receberem minhas sinalizações como críticas pessoais negativas, e não como possibilidade de aprender. Compreensões equivocadas sobre o conceito de avaliação na perspectiva construtivista são outro problema. Alguns discentes entendem ser professor nessa perspectiva como sinônimo de aceitar produções que evidenciem sua não aprendizagem, pelo fato de terem tido um problema pessoal ou falta de tempo para estudar. E assim como docente formadora sinto-me pressionada a certificar um estudante que não domina os conteúdos necessários para iniciar no magistério.

Ainda em 2011, atuei como docente ministrando a disciplina Avaliação Diagnóstica da Deficiência Intelectual em um curso de Pós-Graduação, cujos discentes eram profissionais de diversas áreas (professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, coordenadores pedagógicos). Chamou minha atenção o fato de que esses profissionais demonstraram dificuldades para dialogar e alinhar informações obtidas em avaliações que fizeram das crianças e jovens com necessidades educativas intelectuais. Eu senti que havia competição entre eles, tinham dificuldade de escutar uns aos outros. Tentei fazer alguns investimentos para construção de vínculos, mas não consegui afetá-los com relação à necessidade do diálogo para ações em rede, imprescindíveis a melhores resultados.

Outra experiência foi em 2014, com uma turma de pós-graduação em contexto institucional fortemente marcado por estrutura administrativa que força uma avaliação classificatória centrada na nota. Meu desafio foi desenvolver uma avaliação, conforme o defendido por Jussara Hoffmann (2011a) em seu livro *Avaliar para Promover: as Setas do Caminho*. O fato de os discentes dominarem os conceitos de avaliação na perspectiva

interacionista da aprendizagem, não garantiu que pudéssemos lidar com o processo de modo tranquilo. Foi muito difícil, emocionalmente, para esses pós-graduandos, futuros psicopedagogos, lidarem com a ideia de serem avaliados com momentos de *feedback* individual. Insistiram em provas tradicionais. Sentiram-se inseguros, resistiram, o que nos levou a um acordo por um *feedback* grupal após eu ter argumentado sobre a importância de ter essa experiência. Para mim, foi muito difícil concretizar uma avaliação promotora da aprendizagem, em virtude do tempo exíguo de trinta horas dedicado a um componente curricular caracterizado por densidade teórica. Sobre essa experiência refleti no artigo *Avaliação da Aprendizagem pela Pedagogia da Pergunta na Especialização em Psicopedagogia*, apresentado, em 2015, no IV Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade.

Para enfrentar obstáculos dessa natureza, busquei novas aprendizagens para construir um modo dialógico em avaliação. Avancei, porém, ao refletir sobre minha ação pedagógica, deparei-me com procedimentos que revelaram incoerências em relação ao que defendo, por exemplo, construção de critérios avaliativos sem a participação dos estudantes.

No mestrado (2010-2012), debrucei-me sobre o objeto mediação didática, e a avaliação da aprendizagem emergiu com muita força, visto que avaliar pesquisando o pensamento do estudante (MARQUES, 2005) para ajudá-lo a ser ativo em seu processo de aprender apareceu como um dos elementos essenciais da mediação docente defendida pelos formadores de professores participantes.

Em 2014, a leitura do livro *Avaliar é Ser sujeito ou Sujeitar-se? Elementos para uma Genealogia da Avaliação*, de autoria do professor Eusébio André Machado (2013), trouxe novos elementos que me auxiliaram na reflexão e inspiração para a escrita de meu projeto de doutorado, submetido e aprovado ao/pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Minha participação como pesquisadora no estudo “Necessidades e estratégias de desenvolvimento profissional docente: contributos para a valorização da pedagogia universitária” como integrante do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores gerou resultados que me direcionaram novamente para avaliação da aprendizagem. Na primeira etapa da pesquisa, emergiu do discurso dos sujeitos que uma de suas necessidades formativas diz respeito ao como avaliar os estudantes. A discussão dos achados desse estudo aparece nos artigos: *Avaliação da Aprendizagem: Desafios e Necessidades Formativas de Docentes Universitários*, apresentado, em 2015, na 37a. Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd); *Avaliação da Aprendizagem e Docência Universitária na Contemporaneidade*, no Seminário Internacional Rede Estrado, em 2014, e *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e Desenvolvimento Profissional*, no VIII Congresso Ibero Americano de Docência Universitária Y de Nível Superior, em 2014.

Cabe destacar a experiência, em 2016, como estagiária doutoranda na disciplina Docência Universitária: Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos do PPGEduc da UNEB, que oportunizou mais reflexões sobre minhas teorias acerca da avaliação, além de investimentos (como estagiária docente) para realizar com os discentes uma avaliação promotora de aprendizagens. O processo de avaliação começou quando a professora da disciplina (minha orientadora) e eu discutimos o plano de curso com os Estudantes Docentes Universitários (EDU), construímos um contrato didático e, no andamento do processo, negociamos modos e critérios de avaliação. Houve momentos de avaliação individual e em grupo, com *feedbacks* de ajuda para escrita de artigo no qual seriam apresentadas propostas de intervenção didática com os alunos dos EDU. Propostas que foram construídas a partir da problematização de suas práticas pedagógicas, parte do processo da disciplina.

As reflexões em contexto de ensino com pesquisa em grupo possibilitaram-me descobrir que, embora eu defenda uma avaliação orientada para o desenvolvimento dos alunos, muitas de minhas ações em sala de aula ainda vão de encontro a isso. Tal estratégia de ensino proporcionou aos integrantes do grupo expor suas angústias e dificuldades no desafio de formar profissionais na contemporaneidade, entre as quais está a avaliação da aprendizagem, mencionada na maioria das aulas. Como podemos avaliar de outra forma? Como sair de uma avaliação orientada para nota em direção a uma em favor da aprendizagem? O que fazer com o fato de que os alunos são movidos pela nota? O que é afinal avaliar? Fazemos avaliação ou exame? O que fazer se prova final aprova quem não domina os conteúdos necessários iniciar na carreira profissional?

Questões acrescentadas às minhas que se referem principalmente a como lidar com a avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores em favor de uma escola que ajude a preparar para o enfrentamento das demandas da sociedade contemporânea no sentido de uma vida mais digna.

E assim, com foco no objeto bruto avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores para escola, segui no processo de construção do problema e do objeto de pesquisa próprio deste estudo de doutorado.

A construção do objeto próprio da pesquisa a partir do tema avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores requer adentrar no contexto da sociedade atual, a qual se origina de intensas alterações ocorridas no século XX. Uma das principais foi a perda da centralidade capitalista pela Europa para os Estados Unidos, o que deu origem a um novo cenário mundial. Nesse processo de esforços capitalistas para vencer a profunda crise econômica de 1973, ganha força a globalização da economia como braço operacional do neoliberalismo.

Em consequência disso, a década de 1990 marcou o início de uma nova era, consolidada pelo globo como unidade operacional básica, com transformação das atividades econômicas, técnicas, científicas e importantes aspectos da vida privada, suportadas pelo desenvolvimento tecnológico⁸ nas áreas de comunicação e transportes (HOBSBAWM, 2009). Em decorrência dessas modificações, ao final do século XX, o mundo estava mais rico do que jamais fora em sua capacidade de produzir bens de consumo e serviços, porém à custa de um volume único de catástrofes: maiores fomes, maior genocídio sistemático da história, desemprego em massa, entre outros males, afirma esse autor. Inserem-se nesse processo a desintegração dos mercados, a instabilidade dos Estados, a canibalização de culturas, a ameaça global ao meio ambiente, a migração em massa das populações e a manutenção das desigualdades sociais.

Desse modo, se, por um lado, a globalização e o desenvolvimento tecnológico propiciaram aprendizagens cooperativas e construção de uma inteligência coletiva (LÉVY, 2014) entre pessoas de diferentes locais, com conseqüente ampliação de oportunidades de produção de conhecimentos que podem solucionar, por exemplo, problemas sociais, de saúde, ambientais, educacionais, por outro, contraíram e fragmentaram a ordem social, principalmente pela implacável busca do lucro.

Sendo assim, a incapacidade conjunta das instituições públicas e dos seres humanos de se acomodarem aos novos tempos e o aparente fracasso dos programas para controlar e solucionar problemas da raça humana parecem ser as principais características do final do

⁸ De acordo com Lévy (2014, p. 24), “a técnica não foi determinante para essa nova ordem social, mas sim circunstancial. Ela deu condições, favoreceu possibilidades para tomada de decisões, já que por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda gama dos jogos dos homens em sociedade”.

século XX (HOBSBAWM, 2009). O que anuncia a crise do projeto moderno de sociedade, cujas bases principais são os Estados e a ciência positivista/cartesiana, que respectivamente, segundo Bauman (1999), tinham a função de controlar as populações no sentido de uma sociedade ordeira e de conquistar a natureza, subjugando-a às necessidades humanas.

A crise do Estado de bem-estar social relaciona-se à tendência, na virada do milênio, de institucionalizar o conceito de democracia como fundamento da economia de mercado, afastando-a do pressuposto da justiça social como meta da ordem econômica (GOMES, 2003a). Ainda conforme essa autora, nessa nova organização econômica, as leis de mercado desbancam o conceito de dignidade humana em seu sentido amplo, o qual inclui valores morais e espirituais, reduzindo-o às condições básicas para manutenção da vida. Santos (2009) esclarece que, a ciência, por sua vez, sempre apoiada em certezas, em definições não contestáveis, passa a enfrentar a relatividade do conhecimento e seu caráter provisório, o que torna a contemporaneidade um momento de transição paradigmática.

Nesse sentido, a contemporaneidade caracteriza-se por um fluxo de transformações que envolvem assimilações, rupturas e transições no modo de estruturar o mundo também em termos de valores e crenças. Ademais, configura-se como um processo histórico acelerado pela superabundância de informações, do qual faz parte o acesso a várias referências culturais causadoras de conflitos existenciais, que geram uma constante busca de sentido. As relações de mando e obediência perduram, mas respondem a jogos tão provisórios, com conseqüente dificuldade para saber onde e com quem está ou estará o poder (MOSE, 2015).

Em decorrência disso tudo, a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambigüidade emergem como marcas da sociedade atual e causam inquietações e insegurança ao indivíduo, quando ele precisa saber aonde ir e qual o próximo passo a dar ao contrário de alguns anos atrás, época em que era mais fácil fazer previsões. Diante desse cenário, o homem contemporâneo necessita lidar com mudanças no mundo do trabalho, nas relações sociais e relativas à avalanche de informações a que é submetido diariamente.

Dentre as mudanças no mundo do trabalho, destaca-se a exigência de um trabalhador especializado, multifacetado, com visão global dos processos produtivos, em virtude da mecanização da produção, ligada à competitividade extrema a que são submetidas as empresas atualmente (GOMES, 2003b). Ademais, a desintegração do Estado de bem-estar social, com a diminuição de sua interferência nas relações de trabalho, expõe cada vez mais os trabalhadores às mazelas da hegemonia capitalista.

Nessa realidade, lutar pela sobrevivência significa, de alguma forma, tornar-se um

sujeito empresarial: “um homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322, grifo dos autores). Afinal, afirmam esses autores, para o neoliberalismo, é obrigação de cada indivíduo “cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes

impostas pelo mercado” (p. 330).

Em consequência dessa exigência, as relações inter e intrapessoais são profundamente afetadas pela competitividade e pela centralidade do consumo. Segundo Guattari e Rolnik (1986), a subjetividade tornou-se mais valiosa que o petróleo, porquanto a principal estratégia de expansão do capitalismo mundial integrado é promover a captura dos processos de subjetivação, ao produzir os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes, em como se trabalha, como se ama, como se fala, como se é ensinado. “O capitalismo se apodera dos seres humanos por dentro”, no entendimento de Guattari (1977, p. 205), operando na base dos comportamentos perceptivos, sensitivos, afetivos, cognitivos, linguísticos, etc. Desse modo, personifica-se como um verdadeiro empreendedor ontológico, afirma Neves (2002).

Além da competitividade entre as pessoas e da influência do consumo, o aumento das relações virtuais, nem sempre emocionais, e a menor instabilidade na vida conjugal são outros fatores que interferem nos laços entre as pessoas, deixando-os cada vez mais frágeis e provisórios, o que gera insegurança e solidão.

A avalanche de informações a que as pessoas são submetidas diariamente resulta em dificuldades para compreender a interdependência e as relações que compõem a realidade. Explicá-la de modo linear conforme os parâmetros cartesianos aos quais estamos habituados é impossível, e isso dá origem a ansiedades e medos. Hoje, precisamos lidar com inúmeras interpretações para um problema, vários sentidos para uma questão, o que demanda cuidado e preparo para fazer escolhas, tomar decisões, chegar às nossas próprias verdades. Nesse contexto, saber avaliar para gerir a informação a fim de produzir conhecimentos ajuda a converter o mundo em algo mais certo, mais ordenado, mais previsível, conforme explica Pozo (2016).

Numa realidade como essa, aprender a fazer a gestão da informação de modo crítico e reflexivo, com intenção de produzir conhecimentos para lidar com situações na vida pessoal e laboral, é imperioso. Aprender a aprender com o fito de resgatar o significado amplo do conceito de dignidade parece ser um caminho para dar um sentido à vida. Isso remete a uma educação formal em favor de aprendizagens que ajudem as pessoas a transitar pela

volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade que caracterizam a sociedade atual. A dinamicidade contemporânea exige das pessoas aprendizagens constantes, para que possam construir novas pautas de comportamento diante das mudanças que se produzem diariamente. Além disso, um contexto que dispõe de múltiplas perspectivas, saberes e alternativas requer de docentes e discentes integração e relativização de conhecimentos, e

isso exige superar a tradicional aprendizagem pela reprodução destes (POZO, 2002). Ademais, torna-se fundamental conhecer as demandas da contemporaneidade de modo crítico, até mesmo para mudá-las a partir de nossas crenças e valores. Em nosso país, apesar da necessidade de uma educação que ajude as pessoas no enfrentamento da contemporaneidade, o direito de aprender não tem sido garantido. Gadotti (2015) sinaliza que o direito à educação não é direito de ir à escola, de ingressar numa Instituição de Ensino Superior (IES), é o direito de aprender conforme o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ratificado no art. 2º do título II da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Apesar disso e ainda que hoje seja fundamental saber lidar com a informação para produzir conhecimentos, e que para desenvolver essa competência saber ler, escrever e lidar com números sejam imprescindíveis, o Brasil tem 13 milhões de analfabetos e não consegue a redução desse número há três anos, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017-2018 (UNESCO, 2018).

A Prova Brasil de 2016 demonstrou que, no quinto ano, os alunos apresentam 50% da competência leitora esperada e, no nono, 30%. Em matemática, respectivamente, 39% e 14%. Em 2013, foram avaliadas 55 mil escolas e 2,6 milhões crianças do 3º ano do ensino fundamental, constando-se que 45% delas não sabe ler e escrever (CALLEGARI, 2015), o que, segundo Gatti (2016, p. 40), “determina precocemente que terão sérias dificuldades em sua trajetória educacional e de vida, e essa situação é raiz para a desigualdade social e a exclusão”.

O censo escolar 2016 constatou que 21,7% dos estudantes que chegam às escolas repetem a mesma série/ano e somente 51% concluirão o ensino fundamental em uma jornada de 10,2 anos em média. Além disso, no Brasil, em 2015, de 97,7% de crianças entre seis e 14 anos matriculadas, apenas 76% concluíram esse nível da educação básica (BRASIL, 2017b).

Essa fragilidade de aprendizagem discente repete-se no ensino superior. Conforme o

31

Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010b), a aprendizagem dos estudantes universitários vem decaindo nos últimos anos em consequência, também, da inexperiência dos docentes do ensino superior em lidar com o novo perfil do estudante, em virtude da expansão de vagas nas IES e da fragilidade da formação na educação básica.

De acordo com Gatti (2011), os menores índices de aprendizado encontram-se entre os estudantes das licenciaturas (futuros professores da escola), os quais são maioria entre aqueles que apresentam grandes carências nos domínios dos conhecimentos básicos. O percentual de conclusão nesses cursos é relativamente baixo, a evasão situa-se em torno de

66% (BRASIL, 2011, 2013a, 2015d). Gatti (2011) e Gatti e Nunes (2009) apontam que a maior parte dos licenciandos são oriundos de escolas públicas, membros de famílias cuja renda se encontra entre um e três salários mínimos, a maioria com vínculo empregatício que justifica opção por cursos noturnos ou Ensino a Distância (EAD).

Ademais, antes esse curso era procurado por estudantes oriundos do magistério, situação alterada nas últimas décadas. Segundo estudo de Castro (2011), atualmente profissionais de outras áreas sem nenhuma experiência ou contato com o campo educacional constituem seu corpo discente. Ainda segundo esses autores, é grande a porcentagem de alunos que indicaram a Pedagogia como sua segunda ou terceira opção, o que interfere em sua motivação para aprender.

Relacionada à frágil formação oferecida em cursos de Pedagogia, a alfabetização, umas das aprendizagens básicas para seguir aprendendo, tem sido dificultada pela falta de preparação dos professores para ensinar a ler e escrever (SOARES, 2016; ALMEIDA, 2007; OLIVEIRA, 2013; SILVA K., 2015; LOTFI, 2011). Pesquisa coordenada por Gatti (2011) ratificou essa fragilidade da formação de professores nas licenciaturas, principalmente por sua desintegração curricular, o que evidencia a dicotomia entre os conteúdos disciplinares e os didáticos, com escassez desses últimos.

Vários fatores contribuem para a não aprendizagem na escola e no ensino superior, entre eles, a submissão da educação formal à cartilha neoliberal e a influência da ciência moderna na pedagogia escolar e universitária.

A cultura do performismo, em decorrência do avanço do neoliberalismo, marca as mudanças epistemológicas que afetam as ações didáticas na educação formal conforme explica Lyotard (2009). Apesar da ampla produção de teorias de aprendizagem de natureza construtivista⁹, sócio-histórica, de experiências exitosas com base nas pedagogias

⁹ Segundo a teoria construtivista, “[...] aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica

progressistas¹⁰, de investimentos em metodologias ativas de aprendizagem¹¹, em projetos de educação integral¹², a primazia da pedagogia liberal tecnicista¹³, reinventada em termos neoliberais tanto na escola quanto no ensino superior, prevalece. Para Severino (2000, p. 66), “No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana[...]”. Nas escolas e IES, há um movimento hegemônico de transição da pedagogia taylorista-fordista¹⁴ para pedagogia das competências ou toyotista¹⁵ incentivada pelas políticas públicas educacionais (FRIGOTTO, 2003; FREITAS, 2012), do qual se originam obstáculos para concretização de uma educação como gesto criativo.

Essa pedagogia é ainda bastante influenciada pela perspectiva fragmentária e linear

da ciência moderna acerca da realidade¹⁶. Segundo Moacir Gadotti, que foi entrevistado por Mosé (2015), nossa escola ainda é seriada, imitando o modelo fordista de construção do conhecimento, que dificulta uma educação em favor da criação de condições de vida sustentável para lidar com as características da sociedade atual e desenvolver maturidade política e social. Varani (2017, p. 50) observa que “A escola que temos é cindida nos modos de operar: repetição, cópia, prática, pouca reflexão, pouca ação coletiva, pouca conversa, muito silêncio, pouco movimento, muitos corpos dóceis”. Já o ensino superior, em sua maioria, tem sido organizado em disciplinas isoladas, produção de conhecimentos descontextualizada (SANTOS, 2009) e Pedagogia de mesma natureza, que pouco contribui para uma formação que ajude a enfrentar os desafios da sociedade atual.

aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. [...] Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso” (COLL *et al.*, 2001, p. 19-20).¹⁰ As pedagogias progressistas emergiram com mais força por volta de 1980 e se caracterizam por estarem voltadas para a educação popular, dentre elas destacam-se a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 2013).

¹¹ “A Metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre a educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar aprendizagem.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 6).

¹² Educação integral compreendida, segundo Moraes e Torre (2004), como aquela que integra as dimensões afetiva, cognitiva e da corporeidade do estudante.

¹³ Na pedagogia tecnicista, a ação docente reduz-se à aplicação de técnicas criadas por especialistas da educação (CONTRERAS, 2012).

¹⁴ A pedagogia taylorista-fordista está comprometida com o mercado, concretiza-se em uma instituição de ensino organizada como uma empresa, uma fábrica. É orientada por definição precisa de objetivos, fragmentação das atividades de aprendizagem e aplicação de técnicas confiáveis em busca da eficiência e eficácia.

¹⁵ A pedagogia toyotista, também voltada ao mercado, objetiva a formação de trabalhadores, com foco em resultados relacionados ao aumento da lucratividade.

¹⁶ A docência na formação inicial de professores é marcada pela hegemonia da influência da ciência moderna, conforme estudos de Anastasiou e Alves (2012), Alves (2004), Charlot (2000), Chauí (2001), Diniz-Pereira e Amaral (2010), Gatti e Nunes (2009), Mello (2003), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Serrão (2010), Veiga (2010), entre outros.

A primazia de organização curricular fragmentada em que professores e conteúdos se isolam em suas especialidades e departamentos, criando-se barreiras para o diálogo entre as áreas de conhecimento, é reflexo do cartesianismo com consequências para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber; ao mesmo tempo, que a história se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre” (MACEDO, 2005, p. 59). Na formação inicial de professores, os licenciandos são pouco provocados a desenvolver pensamento interdisciplinar, necessário, por exemplo, para articular as dimensões psicológica, social e linguística que envolvem a mediação didática na construção da escrita por crianças, jovens e adultos.

Ademais, na perspectiva moderna, o intelecto é o foco do ensino, em detrimento das dimensões emocional e da corporeidade. Essa supremacia do cognitivo gera fragmentação da pessoa do estudante com consequências negativas para sua formação socioemocional. Isso em contraposição à importância da dimensão afetiva para lidar com ansiedades, medos, inseguranças e buscas de sentido para viver, próprios da sociedade atual.

A lógica binária do paradigma moderno/positivista com base em verdades absolutas leva a uma pedagogia alicerçada em determinismo que se manifesta em currículos centrados em padrões homogêneos a serem alcançados. Nessa lógica curricular, a avaliação ocupa posição de controle e seleção (ENGUIITA, 1989; FOCALUT, 2014; MACHADO, 2013; POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009), tendo como referência um padrão (o da classe dominante) eleito como modelo e que deve ser repetido como se fosse a representação estável de uma realidade a ser alcançada (CARVALHO, 2005), o qual desconsidera o atendimento à diversidade, por isso gera exclusão e se contrapõe ao direito de aprender.

Em consequência, tem-se a predominância de uma docência que repassa um conhecimento legitimado culturalmente, com hegemonia de aulas expositivas nas quais o discente faz anotações e as reproduz na prova. Nesse processo, constrói-se uma relação de poder desigual entre professor e aluno. O primeiro fala e o segundo ouve num contexto marcado pela dicotomia entre ensino e avaliação.

Isso contradiz a necessidade de postura ativa do estudante diante do conhecimento. Essa postura pressupõe exercer o papel de avaliador, entretanto é objeto da avaliação docente na maior parte das instituições, o que revela uma pedagogia que exclui a função subjetiva da aprendizagem, colabora com o apagamento da pessoa do estudante e com posturas passivas ante os desafios impostos pela realidade.

Além disso, o modo como se pratica a avaliação da aprendizagem tem sido um dos

34

obstáculos para concretização do direito de aprender, por estar centrada na nota, em detrimento de ser orientada para a aprendizagem (ESTEBAN, 2008; LUCKESI, 2014; HOFFMAN, 2011a), pela necessidade de se criar “uma nova cultura da avaliação que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética” (ESTEBAN, 2008, p. 7). Isso demanda repensar a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, com destaque aos cursos de licenciatura que formam professores para a escola básica.

Desse modo, faz-se necessário superar docência baseada nos pressupostos da ciência moderna na formação inicial de professores, o que pode ser feito ao alterar o modo de avaliar a aprendizagem, em razão de que: 1) ela condiciona as posturas docente e discente diante do conhecimento (PLESSI, 2011); 2) “abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas da Pedagogia” (SACRISTÁN, 2007, p. 295); 3) a avaliação é um processo de ordem superior que participa da aprendizagem,

imprescindível ao desenvolvimento dos pensamentos compreensivo, interpretativo, crítico, criativo e tomada de decisões (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010); 4) é instrumento poderoso que professores e alunos dispõem para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002); 5) puxar pela ponta da avaliação possibilita desequilibrar a estrutura pedagógica positivista predominante na educação formal (PERRENOUD, 1999b).

De acordo com esse autor (1999b), a avaliação tradicional impede a renovação radical das práticas pedagógicas porque: 1) absorve muitas vezes a melhor parte da energia dos docentes e dos discentes; 2) o sistema de avaliação clássica beneficia relação utilitarista com o saber, faz com que os alunos estudem para alcançar boa nota, e não para aprender; 3) coloca professores e alunos em campos opostos, impedindo sua cooperação; 4) a necessidade de dar regularmente notas com base em avaliação estandardizada favorece uma transposição didática conservadora; 5) o trabalho escolar tem tendência a privilegiar atividades fechadas que podem ser retomadas em uma avaliação clássica; 6) o sistema de avaliação tradicional força os docentes a focar as competências isoláveis e avaliáveis em detrimento das competências de alto nível (por exemplo, raciocínio e comunicação), difíceis de contemplar numa prova escrita e em tarefas individuais.

Outra justificativa para serem realizadas pesquisas com foco na avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores é a centralidade que tal processo ocupa no quadro das políticas educacionais em nível nacional e internacional, o que leva a refletir sobre de que modo as políticas públicas brasileiras referentes à avaliação podem influenciar a docência escolar e a do formador de professores.

35

1.3 Políticas Públicas em Avaliação: Repercussões para Docência na Escola e na Formação Inicial de Professores

A avaliação ocupa posição central nas reformas educacionais nacionais e internacionais desde o fim do século XX e início do século XXI (DIAS SOBRINHO, 2002; ARROYO, 2017). Foi elevada à condição de política nacional e internacional globalizada no redesenho de padrões de qualidade da educação conforme a nova base científico-tecnológica incorporada no processo produtivo atual (ARROYO, 2017). Avaliar é um instrumento que muitos governos têm utilizado para modelar e controlar o sistema (DIAS SOBRINHO, 2002), principalmente a partir de metas educacionais comprometidas com o projeto neoliberal. Alguns estudiosos, entre eles, Afonso (2007) e Pérez Gómez (2015), falam de uma verdadeira obsessão avaliativa, mesmo ao considerarem que a avaliação da qualidade da educação seja um direito dos cidadãos e um dever do Estado democrático. Segundo o

inciso VI do art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, é obrigação da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

O problema da avaliação tem sido a hegemonia de sua função de classificar as instituições (*rankings*), com foco na eficiência que cada uma é capaz de demonstrar, “para orientação do governo especialmente nas políticas de distribuição de recursos, no controle do credenciamento e recredenciamento, e à sociedade, neste caso, transformada em indivíduo-cliente” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 24). Uma avaliação voltada para prestação de contas (*accountability*) ligada à demonstração de eficiência no oferecimento do produto exigido das instituições educativas. Isso em detrimento de seu papel pedagógico, o que maximiza seu uso para controle e legitimação, “em vez de apoiar mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) mais congruentes com a promoção de justiça social e educacional” (AFONSO, 2007, p. 11).

Conforme as políticas públicas para a educação brasileira, a avaliação tem controlado a autonomia das instituições com o poder de suspendê-la caso um estabelecimento não demonstre sua eficiência conforme as informações coletadas pelos instrumentos de avaliação utilizados, os produtos que delas são exigidos, afirma Dias Sobrinho (2002). Tais produtos têm estado relacionados principalmente à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e se traduzem, na prática pedagógica, em aprendizagem na perspectiva da racionalidade técnica por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

36

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu art. 24, inciso V, preconiza que a avaliação da aprendizagem na educação básica deverá ser praticada considerando os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período

letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 05/97, avaliar é “detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo”. O Parecer CNE/CEB nº 12/97 dispõe que “**Estudo e avaliação** devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta - a avaliação - é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados” (BRASIL, 1997b, p. 2, grifo do autor). A intenção de valorizar a função pedagógica da avaliação está presente nesse parecer:

O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – ‘pleno desenvolvimento’ – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima de seu grau de significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação com o estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (p. 2).

Mesmo com lacunas, Demo (1997) considera que o texto da LDBEN relativo à avaliação sinaliza cuidado com a aprendizagem. No art. 12, inciso V, consta a incumbência de “prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento”, válida para todos os sistemas e níveis educacionais. Essa intenção foi ratificada no art. 13, incisos III e IV, ao se referir à atuação docente de “zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

37

Entretanto, segundo Demo (1997), a referida lei trata da recuperação como processo paralelo desconsiderando seu sentido didático. E, ao manter o sistema de medidas (notas), brechas são criadas para que se faça da avaliação um momento de classificação dos estudantes, em vez de estar orientada para a aprendizagem. Esse procedimento aconteceu na escola, cita Luckesi (2014), visto que houve, por parte dos professores, uma distorção epistemológica entre qualidade e quantidade nas notas escolares, na qual a primeira foi substituída pela segunda. Esse autor observa que, em consequência, a aprendizagem de um conteúdo compensa a não aprendizagem de outro, embora “cada conteúdo ensinado, para poder afirmar que foi aprendido, necessita de ter sido aprendido com qualidade um a um, sob pena de o educando permanecer na carência [...]” (p. 56). No entendimento desse autor, isso gera deturpações para o registro da qualidade da aprendizagem do estudante, uma vez que os dados de seu desempenho foram coletados de modo enganoso.

Ademais, ainda para esse autor, tal procedimento é um dos causadores de uma cultura avaliativa em que

atenção de todos. Professores pensam nas notas que atribuirão aos seus educandos; educandos perguntam pelas notas obtidas, à medida que se esforçaram para obtê-las; e os pais dos educandos desejam saber que ‘nota’ seus filhos obtiveram. Estatísticas educacionais são elaboradas com base nas notas. Todos estão em torno da nota e não das aprendizagens. Diante desse quadro, investimentos efetivos nas aprendizagens propriamente ditas permanecem obscurecidos (p. 56).

Nesse contexto das políticas públicas, para controlar a qualidade da educação oferecida pelas instituições de ensino, foram criados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Saeb¹⁷ foi instituído na década de 1990 como um conjunto de instrumentos que

¹⁷ Art. 2º da Portaria nº 1.100/2018: “O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica: (i) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e para as instituições escolares [tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas]; (ii) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa” (BRASIL, 2018a).

permitiria aferir a qualidade da educação brasileira. A Prova Brasil¹⁸, a Provinha Brasil¹⁹, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²⁰ estão vinculadas ao Saeb. Os dados obtidos na Prova Brasil são utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²¹. Já os resultados da Provinha Brasil não são utilizados diretamente para compor o Ideb. Conforme consta no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “o desejável é que a Provinha Brasil seja utilizada com o intuito de orientar as ações políticas e pedagógicas, que poderão, em conjunto com outras iniciativas, melhorar as práticas educacionais” (BRASIL, 2015b).

O Saeb passou por várias reformulações ao longo de praticamente 30 anos de sua existência. Em 2005, seu foco foi quase que exclusivamente na dimensão da aprendizagem dos alunos. Assim, a qualidade da educação passou a ser representada pelos resultados discentes em testes cognitivos, em prejuízo de uma análise que também considerasse as informações obtidas, por meio de questionários aplicados a alunos, professores, coordenadores e diretores de escolas (BRASIL, 2018b).

Em 2018, foi publicada a primeira versão de documento para regularizar as novas bases do Saeb (BRASIL, 2018b) tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (BRASIL, 2017a) e o PNE (BRASIL, 2014). Foram definidos os eixos e respectivos temas que compõem a matriz da Avaliação da Educação Básica, bem como indicadores para

¹⁸ A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação, que são utilizados no cálculo do Ideb. As avaliações são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

¹⁹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso, o qual permite conhecer o que foi agregado à aprendizagem das crianças em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, conforme Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007.

²⁰ Instituída em 2013, é aplicada anualmente, tem caráter censitário e avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.

²¹ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007. Em uma escala de zero a dez, sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para a educação básica, o qual tem estabelecido, como meta, que, em 2022, o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

39

avaliar e monitorar a qualidade da escola. Segundo esse documento, a qualidade esperada é o aluno educado conforme “os fundamentos pedagógicos produzidos sob a perspectiva do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2018b).

Essa normativa expressa intenções por uma avaliação além do aspecto cognitivo, em favor de uma educação que considere a integralidade da pessoa humana, de uma aprendizagem não memorística e avaliação em perspectiva formativa (BRASIL, 2018b), em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017a). Isso pressupõe colocar avaliação a serviço da aprendizagem, e não como mecanismo de punição ou recompensa, a fim de que a escola alinhe sua prática com o princípio de equidade, central na BNCC (BRASIL, 2017a). O que parece indicar uma retórica na direção de uma concepção de competência para além da pedagogia por objetivos de base comportamentalista. Um desafio, já que essa matriz pode ser compreendida pelos profissionais da escola como uma lista de objetivos pré-estabelecidos (como já vem acontecendo com os indicadores do Saeb); e não como base para uma pedagogia das competências em perspectiva construtivista, outra possível interpretação da BNCC (BRASIL, 2017a).

Estudos de Jones e Moore (1993), Lopes (2001), Macedo (2002), Müller (1998) e Pacheco (2008), realizados antes da publicação da BNCC (BRASIL, 2017a), concluíram

que a concepção de competência na legislação pode também ser vinculada a enfoques curriculares instrumentais. Nessa perspectiva, as competências assumem sobretudo um enfoque comportamentalista e fragmentador, com objetivo de controlar a atuação profissional. Em consequência, o conceito de avaliação pode ser relacionado a uma base behaviorista das competências, da qual deriva a ideia de que “independentemente das situações, problemas, contextos ou pessoas, uma microconduta pode ser reproduzida facilmente, porque é independente do contexto e das situações e sempre se comporta de maneira previsível” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 73). A crença na necessidade de somar e justapor competências para formação de comportamentos mais complexos e de que elas podem ser treinadas de forma isolada do contexto em que seriam aplicadas contrapõe-se ao objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico, criativo (PÉREZ GÓMEZ, 2015), alguns dos eixos da formação conforme a BNCC (BRASIL, 2017a).

A pretensão de avaliar para além do cognitivo se evidencia pela introdução do eixo de qualidade cidadania, direitos humanos e valores que compõem a Matriz do Saeb para avaliação da qualidade da escola (BRASIL, 2018b). Apesar disso, as matrizes de referência para os questionários e testes do Saeb, que serão aplicados aos alunos, dão ênfase à dimensão cognitiva e a uma concepção de avaliação como medida de base behaviorista,

40

que parece estar em descompasso com o objetivo do desenvolvimento de competências emocionais e relacionais preconizado na BNCC. A primazia da concepção de avaliação como medida, subjacente aos instrumentos utilizados no Saeb, pode influenciar a existência de uma relação pedagógica entre docente e discentes norteadas pela nota, criando obstáculos para o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos.

Considerando os instrumentos de avaliação do Saeb 2019, é coerente inferir que há uma desconexão entre o propósito expresso na BNCC (BRASIL, 2017a) de educação integral, visto que se restringem a testes cognitivos.

No que concerne às repercussões do Saeb na docência na escola, estudos (CORRÊA, 2012; SZATKOSKI, 2014) indicam uma preocupação dos professores com o *ranking* das avaliações divulgados na mídia e menos com práticas que demonstrem mudanças realmente significativas para o ensino. Para Corrêa (2012, p. 114), “Sendo assim, acaba se disseminando uma compreensão reducionista da avaliação externa visto que a missão a ser perseguida pelas instituições de ensino passa a ser direcionada para atingir as metas do IDEB”. O estudo de Szatkoski (2014) demonstra a tendência da matriz do Saeb ser referência para o que se ensina na escola, o que resulta em trabalho pedagógico cujo objetivo é fazer com que os alunos se saiam bem nos testes.

Isso aponta para o desafio de colocar, na prática, o Saeb a serviço da ideia da

formação humana como balizamento avaliativo enfrentado em trabalho realizado na rede pública de ensino básico, conforme o exposto no livro *Qualidade(s) da Escola Pública: Reinventando a Avaliação como Resistência*.²²

De acordo com os autores desse livro (SORDI; VARANI; MENDES, 2017), a avaliação a serviço da formação humana exige formação inicial que prepare pedagógica e didaticamente os futuros professores para uma leitura crítica das políticas, reconhecendo seus limites e explorando suas possibilidades em prol de uma docência que vá além da preparação para o mundo do trabalho, o que remete à avaliação no ensino superior, em especial a praticada nos cursos de licenciatura.

²² Trabalho iniciado entre 2002 e 2003 pelo Laboratório de Observações e Estudos Descritos (LOED) da Unicamp, coordenado pelo Professor Luiz Carlos de Freitas em parceria com a rede municipal de educação de Campinas, São Paulo, na contramão das propostas de avaliação educacional que já naquela época despontavam enfatizando o controle da escola pelas avaliações externas. A proposta do LOED contou com Mara Regina Lemes De Sordi, quem entendia mais do enfoque de avaliação participativa vinculado ao ensino superior. Foi proposto que fosse feito um exercício de desenvolvimento da participação na educação básica. “Vem daí a ideia das Comissões Próprias de Avaliação no interior das escolas básicas. Tais comissões transformaram-se em uma âncora mediadora e deram corpo à participação dos vários segmentos da escola.” (FREITAS, 2017, p. 4).

O Sinaes²³ foi criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), do qual faz parte o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). A criação do Sinaes significou um avanço em relação ao Exame Nacional de Cursos (Provão), que, não obstante sua importância, era orientado pela racionalidade instrumental e técnica, com foco no produto (DEMO, 1997). Dias Sobrinho (2010, p. 208) explica que o Provão era de caráter “estático e fragmentário, pois se tratava de um instrumento aplicado num único momento e se limitava a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como matéria os desempenhos estudantis em uma prova”.

Em sua formulação inicial, conforme a Lei nº 10.861/2004, o Sinaes se baseava numa concepção de avaliação e de educação global e integradora, cita Dias Sobrinho (2010). No entanto, algumas resoluções do Inep interromperam as ações para sua concretização nessa perspectiva. Por isso, o Sinaes, “ainda em processo de consolidar-se como cultura, pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820, grifo do autor). Para esse autor,

O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e

O Enade como integrante do Sinaes, em sua proposta inicial, avançou em relação à avaliação estática do Provão, porém, na prática, tem representado um retrocesso em favor de uma pedagogia tecnicista. Isso em virtude da falta de estrutura adequada no Inep para operacionalização no Enade na perspectiva da avaliação com foco em educação global e integradora, também, pela carência de pessoal com boa formação em avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010).

Esse exame procura “verificar o que o estudante é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e não o que e o quanto ele aprendeu” (LIMANA; BRITO, 2006, p. 22). Dessa

²³“A avaliação institucional, interna e externa, é o processo central do SINAES. Consiste em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer-se mais profundamente, refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, enfim, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. Nesse amplo e participativo processo de reflexão e debate público, os atores da comunidade educativa devem questionamento os significados e os valores científicos, sociais, éticos, estéticos, etc. dos conteúdos, produtos, atividades, meios, fins e resultados que constituem o cotidiano da realidade concreta de uma instituição. Além de aspectos técnicos, esses processos têm uma dimensão profundamente ética e educativa, pois contribuem para a melhora institucional e social. Por isso, a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820).

42

forma, para esses autores, assume-se que a avaliação do desempenho do estudante deverá considerar o quanto a instituição formadora acrescenta ao repertório de conhecimento e de habilidades dele, ou seja, a avaliação foca nos efeitos do curso sobre o aprendizado, buscando evidenciar o que as IES agregam ao perfil cultural e profissional do egresso.

O Enade tem se concretizado como avaliação do tipo somativa, quantitativa, com maior ênfase na medição e no controle, em prejuízo da dimensão pedagógica (DIAS SOBRINHO, 2010). Isso ocorreu também em consequência de os textos oficiais terem dado margem a uma vinculação da avaliação com o ranqueamento das IES. Tal fato o colocou a serviço de interesses mercadológicos das instituições privadas e sufocou sua dimensão formativa, bem como a preparação para o trabalho conforme as demandas atuais, já que, em muitos casos, condiciona o ensino à preparação mecânica para as provas, com prejuízo para a formação de profissionais criativos, conforme o demandado pelo mundo do trabalho atual. Sendo assim, a preparação mecânica para as provas é incoerente até mesmo com o discurso neoliberal de educação para competitividade.

Assim, o Sinaes foi reduzido ao Enade e, em decorrência, perdeu seu sentido de sistema, causando o enfraquecimento e a burocratização da avaliação institucional, e isso abafou as reflexões dos professores, estudantes e funcionários (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nesse contexto, a tendência é uma docência cujo propósito é preparar estudantes

para o Enade, a qual reforça a concepção de avaliação como classificação e medida, causando prejuízo à formação profissional.

Outro prejuízo deve-se ao fato de que os exames de caráter somativo deformam a compreensão daquilo que buscam avaliar. Segundo Elliot (1990, p. 219),

Nos exames, situações nas quais são necessários indicadores normalizados de aprendizagem, existem fortes pressões para trabalhar em plano reducionista, razão pela qual se aceita a capacidade para recordar definições formais como indicador de que o examinando compreende seu significado. Ao reduzir a compreensão dos conceitos à dos termos, e esta à de recordação das definições formais, os examinadores podem ‘superar’ as dificuldades que a pontuação dos resultados normalizados da aprendizagem coloca.

A adoção de dispositivos de avaliação externa, em especial os exclusivamente quantitativos, que parecem medir desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais em detrimento de outras dimensões essenciais para promoção da cidadania e uma visão crítica de mundo, não contribuirá para melhoria da qualidade de ensino (AFONSO, 2007). Antes disso, aponta esse autor, representa um retrocesso político e educacional “quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para

43

perspectivas anti-positivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas” (2007, p. 20).

Mesmo com todos esses problemas, não podemos desconsiderar o mérito das políticas públicas em avaliação educacional, visto que avanços foram registrados como resultados de reflexões provocadas por elas, por exemplo, acerca da própria concepção sobre o ato de avaliar (DIAS SOBRINHO, 2010). Sendo assim, conforme esse autor, não se trata de eliminar tais sistemas de avaliação, mas de enfrentar o desafio de aproximar na prática a proposta original do Sinaes, ao “encontrar um ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora” (2010, p. 223).

O enfrentamento do desafio de conciliar as funções pedagógica e de controle da avaliação pressupõe investir na formação para avaliar os docentes das licenciaturas e da escola, a fim de que possam criar práticas avaliativas cujo balizamento seja a formação humana. Esta é entendida neste estudo como aquela comprometida com o desenvolvimento integral da pessoa em seu sentir, pensar e agir, considerando diferenças individuais e culturais no sentido de uma educação para a diversidade.

Já o enfrentamento das desigualdades implica a não redução dos critérios para avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem em função das leis do mercado, bem como um olhar crítico sobre a própria BNCC em relação à pouca relevância dada às práticas culturais dos sujeitos que compõem as escolas, como apontam Rios, Nuñez e Fernandez

(2016).

Assim, é necessário refletir sobre quais são as repercussões para docência da forma como a avaliação é abordada nas políticas públicas para a formação inicial de professores: uma formação para subalternização ou para direito de aprender no sentido da construção de relações de poder mais equilibradas.

Conforme as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002 instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, a avaliação dos futuros professores/licenciandos realizar-se-ia no contexto de um currículo por competências. A alínea “d” do inciso II do art. 3º dispõe que a avaliação é apresentada

d) [...] como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Os incisos I e II do art. 4º da referida resolução contêm os seguintes pressupostos: “I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas

44

competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. Nessa perspectiva, conforme o inciso V do art. 5º, “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (BRASIL, 2002).

Na reformulação dessa política com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b), conforme seu art. 1º, § 2º²⁴, a formação inicial de professores, entre outras exigências, deve ser concebida na perspectiva do atendimento ao Sinaes, o que pode submeter o docente formador de professores a um trabalho pedagógico voltado a treinamento para o Enade.

Entretanto, nas Diretrizes de 2015, o termo avaliação refere-se à capacitação dos futuros professores para avaliação do contexto escolar em que atuam, avaliação de projetos, avaliação como objeto de aprendizagem teórica e metodológica, como conteúdo pedagógico, avaliação com foco no atendimento à diversidade cultural da sociedade brasileira, tempo legal na carga horária do professor para avaliação dos estudantes e avaliação externa dos cursos de licenciatura por órgão próprio do sistema, acompanhadas por comissões próprias de cada área.

A concepção de avaliação que norteia tais intenções sobre avaliação nessa diretriz não é explicitada e também não há referências sobre instrumentos para avaliar os futuros professores ao longo da formação inicial. Entretanto, a exigência de atender ao Sinaes abre brechas para valorização de sua função classificatória em detrimento da pedagógica. Assim, a avaliação na formação inicial pode ser centrada na nota se for considerada a tendência da redução do Sinaes ao Enade e este ao ranqueamento e controle das IES.

Na sequência das reformas educacionais, em 2018, a pedagogia das competências foi retomada na Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b), que orienta atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para

²⁴§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.” (BRASIL, 2015b, p. 3).

45

a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b).

A pedagogia das competências sugerida na proposta de 2018 (a ser homologada pelo CNE em 2019) para formação de professores poderá ser concretizada pelos formadores de professores em perspectiva comportamentalista, construtivista ou outra, em virtude da abertura desse documento a várias interpretações. Caso a relação pedagógica entre docente, discente e conhecimento limite-se a objetivos de aprendizagem submetidos aos descritores do Enade, essa docência corre o risco de se reduzir ao treinamento dos estudantes para os testes, com efeitos destrutivos para a formação inicial de professores. Desse modo, em descompasso com a obrigação legal de se adequar a formação inicial à BNCC (BRASIL, 2017a), já que somente treinar estudantes para o teste dificulta o alcance do objetivo da formação integral nela preconizada. Hipótese fortalecida ao se analisar a primeira versão da Base Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b), a qual propõe que o Enade seja uma das etapas de concurso para ingresso no magistério.

Como é possível concluir a partir do apresentado nesta seção, os procedimentos de avaliação do Saeb e do Sinaes têm potencial de “influenciar ou até conformar o currículo escolar e, em consequência, a própria relação que o professor estabelece com o processo de aprendizagem de seus alunos” (SOUSA, 2003, p. 466).

Isso remete a Afonso (2007, p. 20) quando afirma que “uma ampla formação de professores (e de outros profissionais da educação) em avaliação torna-se cada vez mais urgente”. Esse conhecimento é imprescindível para a formação de um professor intelectual transformador (GIROUX, 1997) capaz de criar didática em contraposição à absolutização da função classificatória e mercadológica da avaliação calcada em posições ideológicas que se afastam das realidades da educação preocupada com os atores educativos e as particularidades dos contextos locais e institucionais (AFONSO, 2007).

Assim, evidencia-se a necessidade de formação docente em avaliação para utilizar o Saeb e o Sinaes com foco em sua função pedagógica, conforme o proposto em suas versões originais, uma vez que uma das dificuldades para isso tem sido a ausência de profissionais bem preparados, conforme aponta Dias Sobrinho (2010).

No caso dos estudantes das licenciaturas, vivenciar processo formativo em que a avaliação esteja voltada para uma formação integral e para a diversidade é fundamental para a construção de saberes que possibilitem romper com a avaliação classificatória, que corrobora com a subalternização das pessoas aos interesses do mercado. Apesar da necessidade desses saberes, ao analisarmos os instrumentos de avaliação de cursos utilizados

46

no Sinaes (BRASIL, 2015c), observamos a ausência de indicadores que se refiram à preparação dos docentes formadores para avaliar. Segundo Barretto (2015), ao analisar as políticas destinadas à formação de docentes para a educação básica no Brasil, verifica-se que, de modo geral, falta nas licenciaturas um foco claro na docência. Isso é ratificado pelos resultados do Sinaes referentes às avaliações de cursos, que mostram a necessidade de capacitação do docente do ensino superior para metodologias de ensino e avaliação (BRASIL, 2015c). Para a região Nordeste, por exemplo, uma das recomendações do Inep é ensinar os formadores de professores a utilizar “Metodologias alternativas de avaliação numa perspectiva formativa de construção do conhecimento e não de memorização” (BRASIL, 2015c, p. 112).

Essa reflexão ratifica a necessidade de formação para avaliação dos professores formadores, a fim de se prepararem para ensinar os futuros professores a avaliar, considerando que seu modo de avaliar ensina aos licenciandos como fazer isso na escola.

Desse modo, as repercussões das políticas públicas em avaliação educacional para docência escolar passam pela formação pedagógica do formador professores, a qual é necessária para formar professores capazes de leitura crítica e criativa das políticas, bem como para o reconhecimento de seus limites e possibilidades, em busca de uma avaliação orientada para aprendizagem na perspectiva da formação humana. O que suscita perguntar o

que dizem as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem nas licenciaturas.

1.4 Pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem nas Licenciaturas

As palavras-chave avaliação da aprendizagem no ensino superior, avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores e avaliação da aprendizagem nas licenciaturas foram utilizadas na busca de estudos sobre avaliação da aprendizagem com foco na formação de professores para a escola. Foram consultados o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e o banco de teses e dissertações do PPGEduc da UNEB.

Outras fontes de pesquisa foram os anais da ANPED (2010-2015) e as revistas Estudos em Avaliação Educacional (EAE) da Fundação Carlos Chagas e Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (RAIS). O critério para seleção dos artigos foi a influência dos cursos de licenciatura na avaliação que se pratica nas escolas. Ademais, entre outros, foram considerados estudos de autores que são referências nas temáticas da avaliação e da

47

pedagogia universitária (BERBEL *et al.*, 2001; GATTI, 2011; HOFFMANN, 2011a; LUCKESI, 2011; MACHADO, 2013; ALVES; PIMENTA, 2014; PLESSI, 2011; POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009; ROLDÃO; FERRO, 2015; SACRISTÁN, 2007; SORDI, 1993; VILLAS BOAS, 2012, 2013).

No que concerne às pesquisas de doutorado e mestrado, foram encontradas 19 teses e 39 dissertações sobre a prática avaliativa nas licenciaturas (APÊNDICE A). Tais estudos abrangem diversas áreas e instituições. Os dados foram coletados em cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Química, Física, Biologia e Ciências Biológicas, História, Geografia, Educação Física, Letras Inglês. Faz-se necessário destacar que, em algumas teses e dissertações, foi informada a participação de sujeitos de todas as licenciaturas sem especificar quais. Assim, é possível a presença de dados advindos de outras áreas. A pesquisa qualitativa predominou, e o curso de Matemática foi o mais estudado.

As instituições investigadas localizam-se nestes estados: Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Recife, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo. Os sujeitos foram docentes formadores de professores, licenciandos, licenciandos em exercício docente e coordenadores de curso.

Da análise dos objetivos e dos trechos das teses e dissertações que sintetizam os resultados, emergiram as seguintes categorias relativas à avaliação da aprendizagem na

formação inicial de professores: 1) concepções docentes e discentes sobre avaliação da aprendizagem; 2) formação dos licenciandos e do docente formador para avaliar.

1.4.1 Concepções docentes e discentes sobre avaliação da aprendizagem

A análise dos resultados das pesquisas de doutorado e mestrado permitiu inferir a hegemonia do paradigma tradicional de avaliação nos cursos de licenciatura (BARBOSA, 2011; BARROS FILHO, 2002; BENVENUTTI, 2016; CARVALHO, 2016; FERRAZ, 2011; FLAIN-FERREIRA, 2005; GONZAGA, 2016; MACHADO, 1996; MENDES, 2006; MOURA, 2017; PANINSON, 2009; REHEM, 2007; REZENDE, 2010; RIOS, 2013; SADA, 2017; SILVA I., 2012; SOARES, 2014; TONIN, 2016; ZOCARATTO, 2010). De acordo com esses estudos, na formação inicial de professores predominam provas para verificação da aprendizagem com foco no cognitivo, atreladas à atribuição de notas, com função classificatória e certificativa. Soares (2014, p. 8) sintetiza essa tendência:

48

A análise evidenciou que nos cursos de formação de professores as aprendizagens dos estudantes são circunscritas à perspectiva técnica da avaliação, centrada em instrumentos como provas, trabalhos e seminários, sendo a avaliação concebida como mera verificação da aprendizagem.

Em dois cursos de Pedagogia de duas universidades do Distrito Federal pesquisadas por Batista (2008, p. 9), os pedagogos finalizam o curso com

[...] uma concepção arraigada de que a avaliação se liga à ideia de exame; a avaliação proposta pela maioria dos professores pesquisados é apenas negociada e não fundamentada para que os estudantes a autentiquem e a tenham como propulsora de aprendizagens; os seminários, tidos como procedimentos/instrumentos de avaliação, necessitam de maior investigação porque podem estar associados apenas à avaliação informal, visto que os critérios de avaliação não são explicitados.

Essas crenças dos futuros professores provavelmente interferirão em sua docência, já que

A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar. Contudo, as práticas predominantes na escola, na sua 'gramática' organizacional tradicional, mecanicista e uniformista, instalada desde o século XIX, separam os modos, os espaços e os tempos destinados a ensino e avaliação, na decorrência de conceitos de ensinar e aprender herdados, mas inadequados (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 579).

Conforme os resultados da pesquisa de Batista (2008), os licenciandos do último ano concebem a avaliação na perspectiva instrumental, com predominância de provas e centralidade do professor. Barros Filho (2002) identifica crença em avaliação com base na

ciência moderna, em uma amostra formada por 165 licenciandos em exercício no ensino de Física, como barreira para um ensino investigativo voltado à construção de conhecimentos. Segundo esse autor, muitos desses professores apresentaram uma tendência a atribuir dificuldades para aprendizagem apenas ao aluno. De acordo com os sujeitos dessa pesquisa, este “não tem condições sociais favoráveis, é agressivo, não quer aprender” (p. 127), afirma esse autor.

Com relação à influência do contexto escolar em estudo sobre a prática avaliativa de egressos que vivenciaram avaliação orientada para aprendizagem durante a licenciatura, Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2017) identificaram a dificuldade desses professores iniciantes em avaliar nessa ótica, em virtude da resistência de colegas, estudantes e pais. Para lidar com isso, os autores validaram a promoção da reflexão coletiva pela comunidade escolar como meio de ressignificar crenças e valores que obstaculizam a avaliação em benefício do aprender.

49

Já, num curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia, docentes formadores defendem avaliação formativa e praticam a tradicional focada na nota (REHEM, 2007), que concentra o poder nas mãos do professor e gera conflitos entre docentes e discentes. Os resultados da pesquisa de Machado (1996, p. 4) indicam que alguns

[...] conflitos são decorrentes da forma e finalidade com que a avaliação é realizada, o que, frequentemente, ocorre numa perspectiva autoritária e excludente. Os alunos sofrem, mais diretamente, os efeitos de um processo avaliativo dessa natureza, cuja finalidade precípua é a classificação; conflitam-se, primeiramente, com o professor, que tem o poder de avaliá-los e, que, nem sempre o faz de forma transparente e democrática, depois, conflitam-se com o próprio sistema de avaliação, que insiste em perpetuar o sentido meramente classificatório da avaliação, em detrimento de um real desenvolvimento cognitivo [...]. Por fim, o aluno conflita-se consigo próprio, pensando nas capacidades e possibilidades que possui, ou não, para enfrentar com sucesso um processo seletivo de escolarização, na medida em que será crucial para sua vida social e profissional; e dentro deste processo, dividem-se entre o desejo, a necessidade de aprender conteúdos significativos e a necessidade maior de conseguir resultados de rendimento escolar que lhes assegurem a aprovação no curso.

Esse tipo de avaliação está a serviço de uma pedagogia da exclusão na medida em que não ajuda os estudantes a superar dificuldades de aprendizagem e, assim, acaba sendo uma das causadoras do fracasso e da evasão discente no ensino superior (ALVES; PIMENTA, 2014; POZO, 2016). A avaliação organizada a partir da concepção de avaliação como exame e certificação, segundo Esteban (2013, p. 99),

[...] responde à necessidade de usar os resultados como explicação para o fracasso/sucesso escolar numa dimensão exclusivamente técnica, sem deixar transparecer a dinâmica de inclusão e exclusão que implica a concepção de homogeneidade em que se fundamenta.

Esteban (2013), Garcia (2008) e Hoffmann (2011) apontam que os índices assustadores de fracasso escolar e evasão, em grande parte, são decorrentes de práticas avaliativas classificatórias. Para Garcia (2008, p. 25), “A avaliação sempre foi uma atividade de controle que visa selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros”.

Além disso, sua concepção tradicional colabora para o desenvolvimento de posturas passivas pelos estudantes, visto que funciona como instrumento de controle e motivação extrínseca (as metas de aprendizagem são definidas externamente ao desejo do aprendiz), vinculando sucesso acadêmico à nota em detrimento da construção de conhecimentos. Isso faz dos discentes reféns de certezas e dogmas que parecem não responder aos desafios de uma sociedade cujos problemas são cada vez mais complexos e de modo cada vez mais veloz (SORDI, 2005). Avaliar na perspectiva classificatória condiciona os estudantes a juízos de

50

valor externos, dos quais são dependentes e que os impede de protagonizar sua aprendizagem, bem como desenvolver ações de corresponsabilidade (SORDI; LUDKE, 2009). Outra consequência é que aprendizagem de conteúdos fundamentais para atuação docente é eclipsada pela necessidade de tirar uma nota a fim da certificação. O reforço ao caráter quantitativo presente na avaliação tradicional permite concluir que esta, que poderia ser estratégia de diagnóstico e libertação, passou a ser instrumento de ameaça e disciplina (ALVES, 2004; ALVES; PIMENTA, 2014).

Mesmo com a predominância da concepção tradicional, foram encontradas instituições em que esse modelo disputa a hegemonia com propostas comprometidas com a formação integral do estudante. Em uma delas, ficou clara a tendência à avaliação que considere aspectos biopsicossociais do aprendiz (CARVALHO, 2012). Entre licenciandos professores indígenas em exercício no estado do Amazonas, a conclusão foi que

[...] as representações dos licenciandos a respeito da avaliação da aprendizagem, apesar de não assumirem ainda grande estruturação e sistematização, estão, numa tendência relevante, intensamente ancoradas em elementos característicos da perspectiva formativa da avaliação (SILVA J., 2016, p. 9).

Cunha (2009) menciona que alguns estudantes de uma licenciatura em Educação Física revelaram compreensão do papel, sentido e importância da avaliação no desenvolvimento do aluno da escola. Conforme Schreiner (2016), em outro curso pesquisado, a partir de participação em atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), discentes atribuíram sentido à avaliação formativa, ao *feedback*, à autorregulação e regulação como fatores essenciais nessa prática.

Somente duas pesquisas concluem pela predominância de concepções de avaliação na perspectiva formativa. Uma delas foi realizada na licenciatura em Educação Física de uma IES paulista.

Constatou-se que os professores concebem a avaliação da aprendizagem escolar como um diagnóstico, utilizada para detectar as dificuldades dos alunos e que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo. Os resultados obtidos também nos mostram que os professores preocupam-se com a formação docente de seus alunos, preocupando-se em integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. (CUNHA, 2009, p. 9).

Em outra IES paulista, nas licenciaturas em Matemática, Química, Física, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia, a perspectiva formativa foi hegemônica. De acordo com Pacheco (2008, p. 10),

51

Constatou-se que as práticas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo, são utilizadas para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações e aperfeiçoar o processo de ensino. Foi possível identificar ainda que os professores, em suas práticas avaliativas, utilizam vários instrumentos e procedimentos avaliativos e que procuram integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos também sugerem que a instituição, com sua organização didático-administrativa e suas ações, favorece o desenvolvimento de práticas avaliativas diferenciadas.

Outros sinais de mudanças no sentido de superar concepção de avaliação tradicional são o uso de portfólios, atividades avaliativas com objetivo de preparar trabalho em laboratório, acompanhadas de grade de observação e uso de mapas conceituais, que favorecem a autoavaliação pelos estudantes, conforme, respectivamente, pesquisas de Alvim (2012), Araújo (2014), Lima (2014) e Rezende (2010). Sobre as vantagens do portfólio, Rezende (2010, p. 10) apresenta as seguintes conclusões:

Como resultados destacam-se: primeiro, a relação pedagógica com o permanente diálogo entre docente e estudante, estudante/estudante com ênfase no processo de aprender; segundo, realizam-se processos múltiplos de recriação e ressignificação de práticas pedagógicas gestando oportunidades formativas e demonstra a apropriação das múltiplas linguagens; terceiro, as práticas de leitura, escrita e pesquisa durante o processo envolvem estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades exercitando ciclicamente a autoavaliação e a autorregulação de maneira significativa. Destacam-se ainda alguns entraves que precisam ser vencidos: a mudança da concepção de avaliação como a quantificação que permeia o pensamento dos estudantes e professores e a inserção de outras disciplinas que possam compartilhar dessa prática para a assunção de um novo lugar para a avaliação no contexto acadêmico.

Em consonância com essas conclusões, estudo na abordagem das representações sociais revelou que, entre os estudantes dos cursos de licenciatura de uma universidade mineira que implantou o portfólio, há os que aprovam, não aprovam e aprovam com ressalvas sua utilização para avaliar a aprendizagem. Achado que levou essa pesquisadora a

sugerir maiores investimentos na formação para avaliar nas licenciaturas, com foco na mudança das concepções discentes sobre avaliação (VIEIRA, 2006).

1.4.2 Formação dos licenciandos e do docente formador para avaliar

Nas licenciaturas, a questão das práticas avaliativas é fundamental, em virtude de que devem “preparar de forma mais aprofundada os futuros profissionais no que se refere à avaliação da aprendizagem, bem como possibilitar a eles a vivência de práticas diferenciadas e inovadoras de avaliação” (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2006, p. 137). Segundo Sordi e Ludke (2009), a avaliação da aprendizagem é uma categoria do trabalho

52

pedagógico com alta força indutora nas formas de agir dos profissionais da escola, portanto merece atenção especial visando entender/desvelar seu *modus operandi* dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. Nesse sentido, essas autoras ressaltam “a importância de se investir em uma nova forma de discutir a avaliação com professores, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico, concretamente desenvolvido na escola e submetido à determinada forma de organização” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 324).

Desse modo, o PIBID foi identificado como oportunidade para formação em avaliação em duas pesquisas (OLIVEIRA, 2017; SCHREINER, 2016), as quais o analisam em cursos de Ciências Biológicas do estado do Paraná. A primeira concluiu que os futuros professores foram capazes de utilizar instrumentos para avaliar em favor das aprendizagens dos alunos. A segunda evidenciou as contribuições desse programa para formação dos formadores de professores, visto que alguns docentes melhoraram suas práticas avaliativas.

Docentes de um curso de Química burlaram normas administrativas para fomentar prática próxima da avaliação formativa, em coerência com projeto político-pedagógico do curso, segundo Oliveira (2017). Por consequência, os licenciandos reconheceram que o curso provocou reflexões importantes sobre avaliação. A existência de docentes em cursos de licenciatura com intenção de mudar a forma como avaliam para superar paradigma positivista de avaliação foi referida em artigo de Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006).

Mesmo com tais avanços, a ausência de formação explícita para avaliar marca as licenciaturas conforme vários estudos (BARBOSA, 2011; CARVALHO, 2016; GONZAGA, 2016; MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2007; ROJAS, 2007; SADA, 2017; SILVA F., 2011; SILVA M., 2007; SILVA N., 2014; SOARES, 2014; VIDAL, 2010).

O tema avaliação não aparece na maior parte dos planos de curso, mesmo que docentes tenham mencionado a avaliação em suas aulas e considerem o tema importante.

pesquisadas não há espaço reservado à avaliação da aprendizagem como componente curricular; o tema é tratado de forma superficial, tanto pelos professores formadores (o que também foi apontado pelos licenciandos entrevistados) quanto nos documentos consultados; um número inexpressivo de referências bibliográficas listadas nos documentos analisados versa sobre avaliação da aprendizagem; o desempenho dos licenciandos é avaliado quase sempre por meio de provas, listas de exercícios, trabalhos e seminários, revelando uma concepção de avaliação como mera verificação da aprendizagem [...]. (SADA, 2017, p. 10).

Essa conclusão remete a Gatti (2011), quando a autora afirma que, a despeito da importância da avaliação na prática docente, menos de 1% dos cursos de Pedagogia abordam

53

este tema e, nas outras licenciaturas, ele pouco aparece como objeto de aprendizagem. Para a autora, na Pedagogia, por exemplo, metade dos estudantes não passa por experiência de avaliação individual. Em consonância, Mendes (2006, p. 10), afirma que

A dimensão sociológica da avaliação não está presente nas respostas dos estudantes e coordenadores dos cursos, de modo que a maioria dos futuros professores deixa de discutir as múltiplas funções que pode assumir a avaliação como mecanismo de controle e de exclusão. Os dados também revelaram que a perspectiva crítica de avaliação aparece raramente nas discussões e nas práticas dos cursos e das disciplinas.

O estudo de Rodrigues (2014, p. 6) objetivou analisar a formação inicial de professores para avaliar na educação básica e chegou às seguintes conclusões:

Os resultados confirmaram a tese de que a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica demanda competências e habilidades previstas pela legislação da educação superior [...] porém o que se tem constatado, em ementa de disciplina com foco na avaliação do ensino aprendizagem nas licenciaturas, no currículo prescritivo do projeto político pedagógico e em ação, há uma formação fragmentada, disciplinar, diversificada, que não relaciona plenamente teoria e prática, por conseguinte, parcialmente licenciandos e licenciandos não desenvolvem competências e habilidades para avaliar na educação básica, e em decorrência desses aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora para uma avaliação do ensino aprendizagem formativa na educação básica, bem como limitações na elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Quando ocorre a formação explícita para avaliar, segundo estudo de Oliveira (2007), é precária, de caráter teórico, caracterizada pela linearidade entre ensino, aprendizagem e avaliação e dicotomia entre teoria e prática, o que sinaliza a primazia da influência da ciência moderna nessa ação formativa. Essa situação também é identificada por Sada (2017) em estudo no qual licenciandos professores em exercício atestam fragilidade na formação recebida. E isso, no entendimento de Sales (2017), aponta para a premência de projeto institucionalizado de formação didática para os docentes que formam professores.

A ausência da formação didática para avaliar tem como consequência a aprovação e

certificação de egressos que não construíram aprendizagens importantes para o exercício profissional (ALVES; PIMENTA, 2014). Segundo esses autores, em muitas ocasiões, os estudantes não vão bem nas avaliações, e, para ajudá-los a serem aprovados, muitos docentes formulam provas fáceis. Desse modo, discentes são certificados sem ter aprendido o que precisam para atuação profissional. Ademais, para esses autores, muitas vezes, o aluno não apresenta um bom desempenho na prova, não porque não domine o conteúdo, e sim porque não compreendeu como lidar com o tipo de questão proposta pelo professor, o que ocasiona

54

desmotivação e evasão, conforme o sinalizado na dissertação de Santos (2005). Em estudo de Gatti (2011), depoimentos de estudantes atestam que eles nem sempre percebem como o professor concebe a avaliação e qual seu papel para além de dar uma nota, bem como não conseguem explicitar os critérios para sua atribuição. Os estudantes dizem enfrentar questões excessivamente detalhadas ou complexas que levam à confusão e fazem com que eles não possam mostrar o que sabem, mas, sim, o quanto eles são bons em adivinhar o que o professor quer.

As pesquisas de Barbosa (2011), Benvenuto (2016), Magalhães (2006), Sales (2017), Silva F. (2011) e Silva N. (2014) identificaram o isomorfismo entre a avaliação oferecida pelos formadores e as crenças e os valores dos futuros professores sobre a prática avaliativa. No resumo de sua pesquisa, Sales (2017) faz a seguinte afirmação:

Acerca das condicionantes da prática avaliativa, constatamos que, a maneira como o professor foi avaliado enquanto estudante constitui o seu pensar e o seu fazer avaliativo, assim como, a experiência profissional- no que se refere ao fazer avaliativo, é legitimada como válida por alguns dos professores.

Essa tendência foi encontrada por Silva N. (2014, p. 7):

O que se conhece no plano do discurso é repetido pelo formando no plano do discurso, enquanto o comprometimento com suas futuras práticas avaliativas na escola parece fundado nas formas e instrumentos de avaliação efetivamente vivenciados, ainda que possam criticá-los, apontando eventuais falhas.

Tais exemplos remetem a Machado (2016), quando afirma que as práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes são mais formativas do que ensino verbal sobre como avaliar. Dessa forma, se a avaliação desses futuros professores é conservadora, próximas a uma tendência objetivista e tecnicista, é coerente afirmar que a própria formação pode ser um entrave para a construção de uma avaliação orientada para aprendizagem. Ou seja, para se formar professores em avaliação, “[...] não basta ensinar-lhes o que é avaliação. É preciso que o dispositivo de formação integre, na sua própria natureza, uma pragmática da avaliação que seja formadora [...]” (MACHADO, 2016, p. 61). Afinal, “Los estudiantes aprenden a

evaluar, principalmente, por imitación, captando los modelos, las jerarquías, los criterios y los instrumentos de evaluación usados por los profesores [...]”²⁵ (PLESSI, 2011, p. 37).

Assim, com base em Marcelo García (1999), Pozo *et al.* (2014), Machado (2016) e Pérez Gómez (2015), apesar da ausência formação explícita e intencional em avaliação, é

²⁵“Os alunos aprendem a avaliar, principalmente por imitação, ao captar os modelos, hierarquias, critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores [...]”

55

possível afirmar que a aprendizagem tanto dos formadores como dos futuros professores da escola tem ocorrido de forma implícita. Do modo como foram e têm sido avaliados advém sua formação, suas teorias sobre avaliação da aprendizagem, muitas delas inconscientes, foram construídas na experiência.

De acordo com Hoffmann (2011b), a avaliação não deixará de ser apassivadora, classificatória e excludente a partir da compreensão do que recomendam as teorizações. Tal transformação pressupõe que os processos formativos oportunizem aos licenciandos refletirem sobre suas concepções acerca da prática avaliativa e vivenciem experiências que os preparem para superar avaliação como instrumento de seleção.

Não obstante as teorias educacionais dos docentes guiarem sua prática pedagógica, elas não têm sido consideradas na formação inicial dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2015; POZO *et al.*, 2014; TARDIF, 2010).

Consequentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2010, p. 273).

Desse modo, as teorias pessoais docentes e discentes sobre avaliação da aprendizagem deveriam ganhar um lugar de destaque no processo formativo. Para isso, como enfatiza Silva F. (2011), os docentes das licenciaturas carecem de formação pedagógica, em especial no que se refere à avaliação da aprendizagem, para que possam romper com os modelos predominantes das práticas avaliativas puramente somativas e classificatórias, aprendidas em suas experiências como estudantes.

Segundo Pozo *et al.* (2014), não bastam novas teorias ou concepções, tampouco proporcionar novos recursos tecnológicos aos docentes se eles não modificarem suas crenças, é preciso que elas sejam explicitadas por meio de processos reflexivos. Apesar da relevância de investimentos em ações formativas e pesquisas nessa direção, localizamos apenas uma (OLIVEIRA, 2011), que aposta em abordagem autobiográfica para realizar

estudo no qual professores de um curso de história são provocados a refletir sobre suas experiências com avaliação da aprendizagem. Segundo esse autor, “[...] falar de si para si é uma forma de adquirir compreensão a partir das próprias vivências e identificar lugares variados de formação” (p. 79).

No caso dos docentes formadores, a pouca atenção dada às suas teorias acerca da

56

prática pedagógica junta-se à ausência de projeto formativo para docência no ensino superior. Em nosso país, as políticas públicas orientadoras nesse campo não apresentam expressividade e são marcadas pela não exigência de formação que contemple saberes específicos para ensinar na universidade (SOARES; CUNHA, 2010). Para Almeida (2012), a não qualificação pedagógica do professor do ensino superior é característica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis por ela segundo a legislação, visto que priorizam a pesquisa.

Ademais, a natureza, a especificidade e a importância da formação do docente do ensino superior, especificamente em sua dimensão pedagógica, são pouco compreendidas e investigadas (VEIGA; VIANA, 2010).

No que concerne à formação dos formadores de professores, Vaillant (2003) concluiu que, na América Latina, a preparação didática deles se encontra num estado deficitário, sendo uma das causas para a formação inicial de professores para escola estar na mesma situação. Em estudo sobre o estado da arte relativo à formação docente na América Latina, Messina (1999) constatou que um tema pouco explorado no campo da pesquisa sobre formação docente é o conhecimento pedagógico dos próprios formadores.

Tal carência caminha de mãos dadas com a ausência de políticas sobre formação de formadores e com a própria tendência destes a entender o problema da formação como ‘algo’ externo a si mesmos e referentes às ‘condutas de entrada’ dos estudantes candidatos a professor, às condições institucionais, às deficiências do currículo do curso de formação e à falta de recursos. (VAILLANT, 2003, p. 6).

Nesse cenário, embora marcadas por seu caráter episódico, há ações formativas exclusivamente pensadas para formação do professor universitário, entre elas, as referidas por Almeida (2012), Anastasiou (2007), Charlier (2014), Leite e Ramos (2007), Vasconcelos (2006) e Veiga e Viana (2010). As experiências de formação relatadas por Almeida (2012)

foram realizadas nas Universidades de São Paulo (USP), Autônoma de Barcelona, Barcelona, Politécnica da Catalunha e Alicante, sobre as quais passamos a discorrer com base nessa autora.

No caso da USP, o programa de formação docente buscou oferecer condições para superação da fragmentação entre ensino e pesquisa e para constituição de uma base político

pedagógica capaz de possibilitar reconstruções “no trato com os conhecimentos científicos, na organização do currículo e das abordagens de ensino, nas relações interativas com os estudantes, na dimensão coletiva do trabalho pedagógico e nas formulações a ações institucionais” (p. 119-120). Para isso, o ponto de partida foi o estudo crítico dos problemas

57

acadêmicos dos docentes e a busca de “referenciais teóricos e metodológicos que permitissem a elaboração de respostas centradas no desenvolvimento dos professores [...]” (p. 120).

Na Universidade Autônoma de Barcelona, a formação tem como objetivo que os docentes desenvolvam estratégias que lhes permitam reorganizar ou mudar seu ensino para focar o estudante. Isso ao exercitar as “competências de avaliar de maneira diferente, relacionar-se de modo mais próximo na aula, manusear recursos e técnicas mais atuais, etc.” (p. 141). O trabalho articula-se em torno de objetivos voltados para a reflexão sobre a formação por competências e para o aprendizado da organização das disciplinas, utilizando estratégias de ensino-aprendizagem e sistemas de avaliação que respondam às exigências desse modelo formativo; para reflexão sobre o papel das metodologias ativas no novo marco do espaço europeu e para o conhecimento de como lecionar e “levar à prática as estratégias de ensino-aprendizagem, de acordo com os objetivos da disciplina; para possibilidade dos professores compartilharem entre si as experiências vividas no processo de adaptação dos cursos [...]” (p. 142-143).

Na Universidade de Barcelona, é oferecida formação inicial para professores com até três anos de docência, com 200 horas, denominada Iniciação à Docência, na qual são tratados temas como planejamento, metodologia do ensino, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento do portfólio, competências éticas e cidadania no trabalho docente.

Para consolidar o modelo universitário centrado no sujeito que aprende, na Universidade da Catalunha, as atividades formativas buscam facilitar a adaptação do professorado às mudanças derivadas das diretrizes pedagógicas do Espaço Europeu de Educação Superior “no que se relaciona com o ensino, a pesquisa, a dimensão coletiva do trabalho universitário e a negociação” (p. 150). Nesse sentido, são promovidos encontros destinados à reflexão sobre a formação e a prática docente, as metodologias de avaliação, as competências docentes, o papel do estudante e do professor.

O ponto de partida da formação docente na Universidade de Alicante é propiciar o desenvolvimento profissional dos docentes por meio da criação de contextos colaborativos favoráveis à inovação e à investigação da docência e a implementação de ações para melhoria da qualidade da docência e da aprendizagem. Para isso, a instituição investe “na criação de redes e projetos coletivos de investigação e formação em docência universitária,

em que a discussão da própria prática docente e tutoria é posta em destaque, com a finalidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (p. 152). As atividades realizadas envolvem palestras sobre a docência universitária,

58

[...] análise de material bibliográfico recomendado pelos tutores e assessores, realização de reuniões entre os participantes da rede para planejar e acompanhar o projeto; coleta e análise dos dados; debate sobre os resultados e elaboração das conclusões em forma de artigo ou de memória da investigação [...] (p. 152-153).

Projeto formativo para docência universitária realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas foi referido por Veiga e Viana (2010) e analisado por Vasconcelos (2006). O programa dessa universidade é apoiado pela existência de uma política institucional, por ser considerado como importante condição para a formação colaborativa e a inovação pedagógica. O processo constitui-se em oficinas de atualização didática, minicursos de formação pedagógica e atividades de socialização de experiências (VASCONCELOS, 2006). Esse trabalho tem como um dos pressupostos que a docência é também um objeto de pesquisa e que o desenvolvimento profissional é processual, pautado por pensamento e ação (VEIGA; VIANA, 2010).

Na Universidade do Porto, foi realizado um movimento em torno da formação didático-pedagógica de seus docentes, conforme denominaram Leite e Ramos (2007), em virtude da inexistência de políticas formativas institucionalizadas. Almeida (2012) relata que, como resultado, foi pensado um programa de formação docente, “que culminou com a organização de uma ação piloto de atualização pedagógico-didática de docentes da Universidade do Porto” (p. 33). Segundo esse autor, tal ação partiu da reflexão contextualizada das situações profissionais em atividades que privilegiaram: “o debate a pretexto de textos (em pequenos grupos, orientados por guião/questões); análise de situações e casos; a apresentação de sínteses das principais ideias presentes nos debates” (p. 34). Ainda para esse autor, os conteúdos foram escolhidos de modo a privilegiar cinco temáticas: “O ensino e a aprendizagem numa formação universitária”; “Jovens e adultos em desenvolvimento e a relação de formação na universidade”; “A avaliação da aprendizagem no ensino universitário”; “A componente *on-line* no ensino superior; “A docência universitária em face dos desafios sociais e da sociedade do conhecimento” (p. 34).

Num recorte de uma pesquisa-ação, Anastasiou (2007) analisou as oportunidades formativas docentes no contexto de reconstrução de projeto político-pedagógico de cursos, especificamente na realização da tarefa de modificar currículos em disciplinas fragmentadas para currículos por matriz integrativa, que explicamos a seguir com base nessa análise.

Nesse contexto, inserem-se “processos de formação que temos chamado de *profissionalização continuada*” (ANASTASIOU, 2007, p. 49, grifo da autora). Para que os

operacionalização, segundo essa autora, “uma vez que o *habitus* de atuação tradicional, isolada, individualizada da grade, continuará presente na ação do professor que irá atuar no novo projeto proposto” (p. 49). A participação dos docentes e estudantes é fundamental na produção do currículo matriz, condição para que aprendam a trabalhar coletivamente. E trabalhar coletivamente é aprendizagem atitudinal imprescindível para a prática curricular interdisciplinar. Assim, a formação docente nessa experiência foi realizada com base na reflexão e ação sobre a prática, em três etapas: análise da disciplina, análise do conteúdo e construção do programa de aprendizagem.

Outra ação formativa aconteceu entre outubro de 2007 e junho de 2008, baseada no modelo de Charlier (2014). De acordo com essa autora, nesse modelo, as concepções de aprendizagem dos professores, as trocas e as partilhas de práticas de ensino, as condições individuais e institucionais desempenharam papel fundamental. Ainda para essa autora, tal formação ocorreu em grupos reflexivos compostos por cerca de cinco professores de diferentes disciplinas e uma animadora. Também foi realizada entrevista semiestruturada com cada um dos professores sobre o processo vivido no grupo em relação às aprendizagens úteis para sua docência.

Tais ações formativas parecem conter propostas que se baseiam na aprendizagem de técnicas de ensino com vistas a atender às políticas educacionais e outras que possibilitam a problematização e reflexão sobre a prática pedagógica. Constituem-se como avanço e inspiração para outras iniciativas em favor da formação para docência universitária.

No entanto, não há referência sobre formação específica para o docente que atua nas licenciaturas, bem como a intencionalidade explícita de colocar crenças dos formadores sobre avaliação como objeto de reflexão, o que é necessário para superação da hegemonia de prática avaliativa classificatória, conforme revelam os resultados das pesquisas sobre avaliação da aprendizagem nas licenciaturas.

1.5 Problema, Objetivo e Objeto deste Estudo

A reflexão sobre avaliação da aprendizagem, partindo de minhas experiências com avaliação da aprendizagem e das características da sociedade contemporânea, evidenciou a necessidade de superar a influência da ciência moderna sobre a docência da escola e da formação inicial de professores. Isso pode ser feito pelo eixo da avaliação, já que ela é um elemento do currículo que condiciona a relação professor-aluno e a atitude de ambos diante do conhecimento.

A análise das possíveis repercussões das políticas públicas na mediação didática escolar e universitária, especialmente nas licenciaturas, coloca em destaque a formação do formador para avaliar em benefício dos futuros professores da educação básica, ao considerar a existência do isomorfismo entre a prática pedagógica vivenciada pelos licenciandos e a que irão desenvolver com os alunos, conforme apontam as pesquisas acessadas por nós e outros estudiosos da avaliação aqui citados.

A análise das políticas públicas em relação à sua influência sobre o ensino escolar e as licenciaturas aponta para a necessidade de formação docente que prepare os professores para reconhecer os limites e as possibilidades de tais políticas na criação de processos avaliativos comprometidos com o direito de aprender.

Segundo as pesquisas de doutorado e mestrado que analisamos, a avaliação como objeto de aprendizagem aparece muito pouco nas licenciaturas. Quando isso acontece, é em perspectiva tecnicista em detrimento das dimensões ideológica, política e subjetiva que também envolvem o ato de avaliar. Não encontramos estudos que se refiram a avaliar como uma competência complexa afetivo-cognitiva a ser desenvolvida por docentes e discentes, mesmo com a necessidade dessa competência para lidar com as demandas contemporâneas, com a finalidade de construir novas aprendizagens.

Tais estudos sinalizam para as concepções docentes e discentes como um dos principais entraves para superar avaliação centrada na nota, ao mesmo tempo que apontam para a ausência das teorias educacionais subjetivas de professores e estudantes como eixo de ações formativas docentes.

Ademais, conforme revelam esses estudos, os futuros professores formam-se, predominantemente, pelas experiências proporcionadas pelo modo como estão sendo avaliados pelos formadores, os quais, por sua vez, não possuem formação para avaliar. Na maioria dos casos, avaliam a partir de suas vivências como estudante. Se considerarmos que estas, provavelmente, aconteceram como parte do projeto moderno de educação, podemos inferir pela hegemonia de avaliação centrada na nota, como indicam os resultados dos estudos de doutorado e mestrado que analisamos.

Diante disso, colocou-se como problema deste estudo de doutorado: a ausência de formação pedagógica dos formadores de professores que possibilite tomada de consciência e ressignificação de suas teorias educacionais subjetivas, especialmente quanto à avaliação da aprendizagem, dificulta que os licenciados assumam uma prática avaliativa voltada para o desenvolvimento integral dos alunos da escola básica.

Para responder a esse problema, foi formulado o objetivo de compreender a

contribuição de uma experiência de pesquisa-ação para o processo de interpretação e transformação das teorias educacionais subjetivas de formadores de professores relativas à avaliação da aprendizagem.

Com o intuito de alcançar tal objetivo, foram elaboradas às seguintes questões: 1) Quais indícios de mudança nas teorias subjetivas sobre avaliação da aprendizagem dos formadores de professores se revelam ao longo da trajetória da pesquisa-ação? 2) Em que aspectos o dispositivo grupo operativo potencializou a natureza transformadora da pesquisa ação existencial e crítica?

Definidos o objetivo e as questões de pesquisa, no próximo capítulo, passamos aos referenciais teóricos que deram suporte à aproximação com o campo empírico e consequentemente contribuíram para análise dos dados produzidos.

62

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que subsidiou a produção e análise dos dados. Em suas seções, tratamos da mediação didática, das teorias educacionais subjetivas na formação inicial de professores e das perspectivas da avaliação no campo educacional.

2.1 Mediação Didática e Teorias Educacionais Subjetivas na Formação Inicial de Professores

A docência é uma atividade intencional e pressupõe uma relação entre professor e estudantes objetivando a formação destes. Segundo Tardif (2010), ensinar é desenvolver um programa de interações com os discentes tendo como propósito atingir metas, o qual envolve aprendizagem de conhecimentos, valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar. Isso pressupõe, no caso da formação inicial de professores, uma mediação didática pelo docente formador.

O radical grego *mésos* e o latino *mediativo* fazem parte da etimologia do termo mediação, em que o primeiro se refere ao que está colocado no meio e o segundo quer dizer intercessão ou intermédio, aquilo que está entre duas partes estabelecendo uma relação entre elas. Nesse sentido, a mediação didática pode ser compreendida como a relação que o

professor intencionalmente estabelece entre o estudante e o objeto de conhecimento a ser apreendido (D'ÁVILA, 2008).

No âmbito da formação inicial, etapa formativa necessária para o professor ingressar na carreira, o docente formador é o mediador entre os egressos das licenciaturas e as bases para construção de conhecimento pedagógico especializado, o qual é necessário para uma prática didática investigativa, crítico-reflexiva e criativa. Assim, essa etapa é parte importante da preparação para o exercício docente, e sua qualidade interferirá significativamente na atuação do professor ao longo do magistério, visto que pode lhe propiciar estratégias para iniciar na profissão, bem como elementos para aprender a aprender a partir das demandas da escola.

63

No entanto, apesar de sua importância e da existência de experiências de sucesso²⁶ na maioria dos países, há grande insatisfação com a qualidade da formação inicial, como apontam Vaillant e Marcelo García (2012). Para esses autores, tais críticas poderiam ser resumidas do seguinte modo: “para ensinar basta saber a matéria”, “ensinar é fácil”, “os formadores de docentes vivem em uma torre de marfim”, “os cursos de metodologia e didática são disciplinas fracas” e “no ensino não há princípios gerais válidos” (p. 63). Ademais, esses autores asseveram que

É necessário repensar os programas de formação docente já que frequentemente não há correspondência entre eles e as necessidades das escolas. As ações de formação quase nunca respondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício. Além disso, a formação oferecida não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais de exercício da docência (p. 66).

Repensar os programas de formação inicial docente passa por pensar a preparação dos formadores, pois são eles os “profissionais encarregados de delinear e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo *aprender a ensinar* aos futuros docentes” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 64, grifo dos autores).

Além do mais, a função do formador de professores é de suma importância ao considerarmos o isomorfismo entre a mediação que ele oferece e a que será solicitada a ser desenvolvida na escola pelos egressos da licenciatura (FLORES, 2014; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSEL, 2006; MARCELO GARCÍA, 1999). Nesse sentido, é relevante considerar que o docente formador medeia à luz de sua teoria educacional subjetiva (KELCHTERMANS, 2009) em interação com as teorias discentes. Segundo esse autor, as teorias educacionais subjetivas docente e discente constituem-se em sistemas pessoais ordenados de conhecimentos e convicções relacionados à formação, ensino, aprendizagem e outros aspectos que interferem nessa mediação.

²⁶ Conforme estudos de Korthagen, Loughran e Russell (2006), por exemplo, os programas desenvolvidos na Holanda, na Austrália e no Canadá centrados em: aprender a partir da experiência e em como construir conhecimento profissional; no trabalho com os outros para romper o isolamento característico do ensino; relação significativa com as escolas; hierarquizar a figura do formador como principal modelo dos futuros professores. No Brasil, segundo André (2016), podemos citar o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o Bolsa Alfabetização (BA) e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem. O primeiro programa oferece bolsa para estudantes do curso de licenciatura plena para que eles exerçam atividades em escolas públicas de educação básica, o que aprimora sua formação e contribui para a melhoria da qualidade dessas escolas. O segundo destina-se a licenciandos que, sob supervisão de docentes universitários, atuam em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo com professores da alfabetização. O terceiro propicia a estudantes de pedagogia e letras a oportunidade de atuarem como professores auxiliares durante um ano em classes de 1º ano de escolas do município de Jundiaí, no estado de São Paulo.

64

Qual é a origem das teorias educacionais subjetivas docentes e discentes? Pozo *et al.* (2014) afirmam que elas possuem raízes socioculturais, portanto são produtos da ação diária de trocas entre esses indivíduos e o contexto em que estão inseridos. De acordo com Pozo (2002), tais teorias são construídas implícita e explicitamente por um sistema de aprendizagem dual complexo que integra dois subsistemas na produção de novos conhecimentos: um associativo/implícito e outro construtivo/explicito. Esses subsistemas se apresentam em um *continuum*, estão em constante diálogo e interação, com funções diferenciadas, as quais somente podem ser entendidas como parte do conjunto que os integra (POZO, 2014). Conforme Pozo (2002), essa concepção de aprendizagem é um bom exemplo de um sistema complexo tal qual define Morin²⁷.

O sistema associativo gera aprendizagem implícita, é o mais antigo na filogênese e ontogênese humana e, por meio da detecção de regularidades, tem a função de organizar a avalanche de informações que nos rodeiam de modo mais controlável e previsível. Nesse processo, são construídas “*teorias implícitas* que otimizam essa estrutura correlacional do mundo, extraindo suas características mais essenciais e previsíveis, quer dizer, as mais prováveis e redundantes” (POZO, 2002, p. 182, grifo do autor). Como explica esse autor,

Através da detecção das regularidades que observamos em nosso ambiente, a aprendizagem implícita nos proporciona também autênticas *teorias implícitas* nos mais diversos domínios (na natureza, na economia, nas relações interpessoais, na tecnologia, na saúde e na doença, etc.), que embora sejam muito difíceis de verbalizar, dado seu caráter implícito, influem poderosamente na forma em que interagimos e aprendemos em cada um desses domínios (2002, p. 56, grifo do autor).

Dessa forma, o sistema implícito de aprendizagem sobrevaloriza a estabilidade e a certeza, por isso muda o menos possível, porque toda mudança tem um gasto cognitivo adicional, que é inviável para um sistema que minimiza com muita eficácia o gasto energético (POZO, 2014). Com isso, a incerteza é rechaçada pela busca constante da certeza, própria desse modo inconsciente de aprender. Em consequência, dúvidas e

perguntas não fazem parte de seu repertório, o erro não é acolhido, pois sua simpatia é pelo êxito (POZO, 2014). Assim, “Las representaciones implícitas resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se

²⁷ “A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.” (MORIN, 2005, p. 13, grifo do autor).

65

mantienen esencialmente constantes, pero son muy limitadas ante condiciones cambiantes, en situaciones o problemas nuevos”²⁸ (POZO *et al.*, 2014, p. 106).

Grande parte das teorias implícitas (TI) tem um alto conteúdo emocional, são algo que sentimos e padecemos em nossas próprias carnes, mais que algo que conhecemos e sabemos, por isso apresentam natureza automática, ligada mais ao que fazemos do que ao que dizemos (POZO, 2014).

Uma característica central das TI é que se constituem em um dispositivo epistêmico de construção de realidade que exerce enorme influência na ação das pessoas em resposta às demandas do contexto, são um saber-fazer (GROEBEN, 1990; KARMILOFF-SMITH, 1994).

No caso da docência, estudos de Pozo *et al.* (2014) indicam que, no acontecer educacional, as TI têm maior relevância, visto que guiam a mediação didática com os discentes, os quais também se colocam diante do conhecimento a partir de suas TI sobre formação, ensino, aprendizagem. Conforme esclarecem esses autores, essas teorias formam

[...] un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias²⁹ (p. 64).

De acordo com Pozo (2002) e Pozo e Gómez (1998), para que se produzam reestruturações nas TI de docentes e discentes, é necessário ativar o sistema explícito de aprendizagem. Isso porque pela associação, “repetindo e juntando peças, jamais conseguiremos *comprender* o que estamos fazendo” (POZO, 2002, p. 124, grifo do autor).

O sistema de aprendizagem explícita tem essencialmente base cultural, é dependente da educação formal e mediado por dispositivos que tornam possível explicitar as TI. A aprendizagem explícita é mais aberta a outras, o que permite combinar e recombina

²⁸ “As representações implícitas são úteis quando as condições de sua aplicação permanecem essencialmente constantes, mas são muito limitadas perante mudanças de condições, em situações ou problemas novos.”²⁹
“[...] um conjunto inter-relacionado de representações sobre os estados, conteúdos e processos mentais que as pessoas vivenciam privadamente e que estão na base de seu comportamento e interação social. Deste modo, são articuladas assim umas representações muito básicas, de um caráter principalmente implícito e, portanto, inconsciente, sobre como as pessoas funcionam: o que as move a agir, o que as comove, o que elas acreditam e pensam e até como elas se originam, se entrelaçam e mudam suas intenções, emoções e crenças.”

66

velho e, desse modo, gerar conhecimento flexível que pode ser transferido para outros contextos e situações (POZO, 2014).

Segundo esse autor (2014), as aprendizagens explícitas são de caráter simbólico, abstrato e declarativo (um saber dizer). Sua função é explicar e relacionar entre si objetos e eventos, bem como as violações das regularidades captadas pelo sistema implícito. Desse modo, permite a renovação de estruturas de conhecimentos em áreas disciplinares específicas. Produz mudanças qualitativas, que podem ser de caráter profundo a depender do grau de motivação do aprendiz, já que é de natureza deliberada e intencional. A dúvida, a pergunta, os erros e as situações que trazem novidades acionam esse modo de aprender, em busca de relações significativas que ajudem a compreender melhor a realidade. Ainda segundo Pozo (2014, p. 264),

[...] aquellas situaciones o contextos que requieran cambios radicales, ya sea personales e en el conocimiento de algún dominio, deberán apoyarse en esas formas más complejas del aprendizaje explícito, que son las que hacen posible la reconstrucción del propio conocimiento o de la identidad personal, ya que ese tipo de cambios radicales serían enormemente lentos y costosos por procesos de aprendizaje asociativo, de la naturaleza gradual, paulatina y acumulativa del cambio promovido por nuestro sistema primario de aprendizaje.³⁰

Sendo assim, investir na formação do formador de professores requer que estes explicitem suas teorias educacionais, a fim de que se conscientizem dos princípios epistemológicos, ontológicos e conceituais que guiam sua mediação didática. Pozo e Scheuer (1999) explicam que, quando o docente reflete sobre suas próprias ações e teorias, pode explicitá-las e transformá-las.

Nesse sentido, a reflexão consciente assumida por docentes e discentes sobre ensinar e aprender é a base para que reconstruam alguns desses modelos implícitos, que se acham mergulhados como um ancora pesada sob a superfície de suas rotinas pedagógicas e não seriam nada mais que a curta ponta visível do *iceberg* de suas TI (POZO, 2002). Para esse autor, “Quando as aprendizagens implícitas são objeto de reflexão consciente, passam a ser conhecimentos explícitos, o que só não muda a natureza desse conhecimento como a forma como é utilizado, tornando possível uma reflexão sobre os mesmos [...]” (p. 81).

³⁰ “[...] aquelas situações ou contextos que requeiram mudanças radicais, sejam pessoais ou no conhecimento de qualquer domínio, deverão apoiar-se nessas formas mais complexas de aprendizagem explícita, que são as que possibilitam a reconstrução do próprio conhecimento e da identidade pessoal, uma vez que esse tipo de mudanças radicais seria enormemente lento e custoso por processos de aprendizagem associativa, de natureza gradual, paulatina e acumulativa da mudança promovida por nosso sistema primário de aprendizagem.”

67

2.1.1 Teorias implícitas docentes e discentes: perspectivas de formação e mediação didática

A categorização de Pozo *et al.* (2014) sobre teorias educacionais subjacentes às práticas pedagógicas da Educação Infantil ao Ensino Médio, que sintetiza resultados de estudos prévios de Pérez Echeverría *et al.* (2001) e Pozo e Scheuer (1999), é nossa base para a compreensão das TI docentes e discentes sobre a formação, o ensino e a aprendizagem que influenciam a mediação didática. Segundo tal categorização, as TI que guiam a mediação docente são classificadas em direta, interpretativa e construtiva.

A teoria direta parte do pressuposto de que o conhecimento corresponde univocamente à realidade (realismo ingênuo) e, assim, que a aprendizagem ocorre meramente por meio de um processo associativo e repetitivo. Nesse sentido, seus resultados são cópia fiel da realidade e do modelo percebido, como peças disjuntas que se acumulam somativamente ao longo do processo de aprender, de modo que uma nova aprendizagem não afeta nem ressignifica as anteriores (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009). Acumular e ampliar repertório procedimental e declarativo é a função da aprendizagem que subjaz à TI direta (POZO *et al.*, 2014). Nessa ótica, sujeito e objeto são concebidos como entidades separadas, o objeto existe independentemente do sujeito e pode ser estudado objetivamente por um sujeito externo a ele (POZO, 2002).

Já a teoria interpretativa é uma transição entre a teoria direta e a construtiva, visto que conserva o princípio epistemológico associativo de que conhecer é reproduzir a realidade e avança ao colocar a atividade cognitiva do aprendiz como eixo da aprendizagem (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009).

Se a teoria direta guarda similitude com o condutismo, a teoria interpretativa está mais próxima dos modelos de processamento da informação, na medida em que assume a necessidade de instrumentos mediadores entre os conhecimentos prévios do aluno e a entrada da nova informação (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009). Ademais, integra os processos cognitivos do aprendiz, as condições para aprendizagem e os resultados em uma cadeia causal linear. Dessa forma, as condições atuam sobre os processos cognitivos do aprendiz e provocam resultados de aprendizagem (POZO *et al.*, 2014).

Os adeptos da teoria interpretativa assumem que, para aprender, é preciso exercer uma atividade mental, selecionar informações, construir uma compreensão própria sintonizada com o original, cuja meta é fazer cópias cada vez mais fidedignas dessas informações finalmente processadas (POZO *et al.*, 2014).

68

Pozo (2002) destaca que a teoria interpretativa pode ser denominada de construtivismo estático e costuma ser a mais difundida nos ambientes educacionais. Para o autor, nessa versão estática,

[...] todos os organismos, e inclusive os sistemas mecânicos (por exemplo, um programa informático), constroem conhecimentos, com a condição de ter um sistema de memória onde armazenar seus programas (genéticos ou informáticos) e suas experiências anteriores (p. 50).

Essa construção estática de conhecimentos reduz-se ao que Piaget (1970) chamava de assimilação, ou seja, a incorporação de informação nova às estruturas existentes. Em linhas gerais, segundo Torrado e Pozo (2006), a ótica interpretativa aponta para a substituição dos conhecimentos prévios dos estudantes pelos científicos. Assim, Pozo (2002) afirma que, na perspectiva interpretativa, os conhecimentos prévios são o ponto de partida para a aprendizagem, conforme o pressuposto de que aprender está condicionado somente à existência de um sistema de memória que armazena experiências anteriores.

Nas perspectivas direta e interpretativa, a formação pode ser entendida como processo em que se formata o aprendiz a um modelo dado. No entendimento de Carvalho (2006, p. 184), “Nessa visão, as formas já estariam dadas *a priori* e aos seres competiria realizá-las na sua temporalidade como com-formações”. Segundo o autor, se a forma é “previamente dada, resta conformar-se ou ser conformado” (p. 184). Essa abordagem conceitual condiz com processos formativos por modelagem comportamental de caráter behaviorista traduzindo-se em

[...] uma relação entre sujeito e objeto, na qual o sujeito é aquele que trabalha sobre materiais determinados para produzir objetos ou coisas, sobre a base de alguns modelos *a priori* impostos como formativos por alguém ou por alguns sujeitos hegemônicos (MACEDO, 2010, p. 55).

As teorias direta e interpretativa aproximam-se das orientações conceituais acadêmico-enciclopédica e tecnicista para formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 1992), as quais enfatizam o professor como especialista de uma ou várias áreas do conhecimento.

A orientação acadêmico-enciclopédica tem como objetivo formativo principal o domínio de conteúdos disciplinares. Em consequência, de acordo com Marcelo García

[...] a formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.

A orientação tecnicista, ainda hegemônica na formação inicial de professores como apontam vários estudos, (CONTRERAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2010; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; SCHÖN, 1983; TARDIF, 2010), tem como pressuposto que o ensino é uma ciência aplicada e o professor “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 402). Para Contreras (2012, p. 101), tal visão baseia-se na racionalidade técnica, assentada na ideia básica de “que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”.

Nessa lógica, derivada da concepção positivista do conhecimento científico, o conhecimento pedagógico relevante é aquele “que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 106). Desse modo, o docente é um reproduzidor dependente de conhecimentos e técnicas elaborados por outras pessoas. Conforme as palavras desse autor,

Os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos em relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo à disputa sobre os fins desejáveis, mas tão somente à aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade (p. 106).

Na formação de professores *experts* do ensino, a mediação didática é de cunho tecnicista cujo cerne são os instrumentos didáticos, que determinam os próprios objetivos de ensino e aprendizagem (D’ÁVILA, 2008). Ademais, é destituída de compromisso pessoal, acrítica, voltada para obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, o que não a configura como prática pedagógica criativa (CONTRERAS, 2012), portanto se aproxima das perspectivas direta e interpretativa.

Em contraposição, a teoria construtiva diferencia-se da ótica direta e interpretativa, sobretudo por seus princípios epistemológicos, segundo os quais podem existir diferentes graus de questionamentos e verdades sobre um mesmo objeto e que sua apropriação implica necessariamente uma transformação do conteúdo que se aprende e de quem aprende (POZO

Na perspectiva da teoria construtiva, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que os processos psicológicos se orientem mais pela regulação do funcionamento cognitivo pelo aprendiz do que pela assimilação de um conhecimento previamente estabelecido. Assim, não se trata de copiar ou interpretar uma realidade já existente, mas do desenvolvimento de um sujeito que possa dar conta dos objetos de aprendizagem (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009).

Em consequência, aprender implica processos mentais reconstrutivos das próprias representações acerca do mundo físico, sociocultural e mental, bem como a autorregulação da própria atividade (POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009). Nessa lógica, acarreta inevitavelmente mudanças pessoais. De acordo com Pozo *et al.* (2014, p. 125), para apreciar os resultados dessa aprendizagem,

[...] es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.³¹

A aprendizagem consiste, então, na interpretação da realidade pelo sujeito a partir de suas estruturas mentais, que são reconstruídas mediante sua ação sobre os objetos, indicando que “o instrucionismo não é possível, já que não existe movimento da realidade de fora para dentro do cérebro” (MORAES, 2008, p. 250). Por consequência, a mediação didática aponta para “um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes” (SOLÉ, 2000, p. 22).

Na perspectiva construtiva, a aprendizagem integra as dimensões cognitiva, emocional e da corporeidade, conforme o conceito de mente incorporada (VARELA, 1997), que rompe com a visão dicotômica cartesiana entre mente e corpo preconizando que “a incorporação do conhecimento (a aprendizagem) é realizada por um corpo considerado contexto ou meio dos mecanismos cognitivos” (DEMO, 2008, p. 91).

³¹ “[...] é imprescindible considerar as mudanças nos próprios processos representativos do aprendiz, incluindo tanto a maneira de dar sentido ao objeto de aprendizagem quanto os objetivos de aprendizagem propostos. Além disso, a consciência do aprendiz sobre as condições em que a aprendizagem ocorre e os resultados alcançados funcionam como referências-chave que lhe permitem iniciar e ajustar processos metacognitivos

Nessa visão, não cabe imaginar o aprendiz como um ser dotado de olho descorporificado mirando objetivamente a realidade, visto que “A aprendizagem não se restringe somente ao cérebro, mas implica a totalidade do corpo humano” (MORAES; TORRE, 2004, p. 84) e, por isso, acontece de modo integrado. Para esses autores,

A aprendizagem integrada poderia ser descrita como o processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar (p. 84).

Conforme tal acepção, o aprendiz deixa de ser visto como reprodutor passivo de informações para ser considerado como um ser de relações, contextualizado, “alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa” (MORAES, 2010a, p. 138). Ele aprende enquanto se forma e se forma enquanto aprende, em processo reflexivo de autoformação.

Sendo assim, de acordo com Pineau (2010), na perspectiva construtiva, a formação não é sinônimo de ensino, treino ou educação, mas um processo amplo de interação entre a pessoa que aprende, o outro e o contexto. Esse autor aponta que o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, ou seja, de se autoeducar de maneira permanente. Afirma que a autoformação é analisada como processo vital de interação cognitiva de toda pessoa, e a formação, como processo ontológico vital de atualização de uma forma. Pineau (2010) compreende a autoformação como o poder de cada pessoa para conduzir as rédeas de sua formação, ainda que por meio da mediação de outrem. Assim, a autoformação refere-se ao desenvolvimento pelos aprendizes da gestão de seus próprios processos formativos em interação com o contexto físico, social e cultural.

Com base nos estudos de Pineau (2010), Galvani (2002) explica o processo tripolar que constitui a formação integrando três dimensões: si mesmo (autoformação); os outros (heteroformação); as coisas (ecoformação): um processo vital e permanente de morfogêneses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social (Figura 1).



Fonte: Galvani (2002, p. 96).

O polo hétero “inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua, etc” (GALVANI, 2002, p. 96). Conforme esse autor, o polo eco refere-se às influências física, climáticas, às interações físico-corporais e simbólicas que dão forma à pessoa. Para ele, “O meio ambiente físico em todas as suas variedades (florestas, desertos, países temperados, metrópoles urbanas, etc.) produz uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida” (p. 97).

A autoformação emerge desses três processos indissociáveis conduzidos pelo sujeito que se forma. Os processos S-1 e S-2 referem-se às tomadas de consciência e às retroações da pessoa em relação às influências físicas e sociais recebidas. O processo S-3 demonstra a tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento, caracterizando-se a formação pelo “imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente” (GALVANI, 2002, p. 97). De acordo com esse autor, não é possível pensar em autoformação sem relacionar a pessoa ao contexto em que vive e à tomada de consciência reflexiva. Sem isso, a formação seria um conjunto de reflexos condicionantes sem nenhuma possibilidade de autonomização do sujeito.

A autonomização é definida como ato e efeito de se tornar autônomo que precisam ser desenvolvidos com a melhor qualidade possível, “visto que um dos sentidos fortes da formação é a construção da autonomia socialmente edificada e exercida de forma qualificada” (MACEDO, 2010, p. 69). Faz-se importante ressaltar que o processo de autonomização provoca movimento de personalização, de individualização e de subjetivação da formação, subjetivação essa que ocorre em relação com o outro, e não de forma solitária

e individualista (PINEAU, 2010). Desse modo, a formação é um fenômeno grupal que se realiza a partir de um sujeito constituído nas relações que estabelece ao longo de sua

história. Nesse sentido, “é a inter-experiência do ambiente humano que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja sua forma” (HONORÉ, 1980, p. 26). Em consonância com esse autor, no campo da formação docente, Vaillant e Marcelo García (2012) defendem a reflexão sobre a experiência como o ponto de partida para a construção de aprendizagens necessárias à autoformação e ao desenvolvimento da autonomia, compreendida, para Contreras (2012, p. 215-216), como

[...] forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui.

Segundo tais pressupostos, uma ação formativa docente na perspectiva da teoria construtiva da formação como processo tripolar pressupõe mediação didática de caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano como prática social dialógica, mediada pela linguagem, e pedagógica, mediada pelo outro (PÉREZ; CASTILHO, 1999, p. 10). Isso significa abertura de caminhos a novas relações dos aprendizes em direção a conteúdos de tipos variados articulados a suas ações como sujeitos históricos na realidade em que estão inseridos, conteúdos esses que definem tipos de aprendizagens distintas. Assim, conforme a categorização de Pozo (2002), pode-se depreender a existência de aprendizagem: de comportamentos e fatos, social, verbal e conceitual e de procedimentos, como ilustra a Figura 2.

74

Figura 2 – Aprendizagem de conteúdos variados por meio de um sistema dual interdependente

Fonte: Elaborada pela autora.

O sistema de aprendizagem humano é dual, ou seja, integra dois modos interdependentes de aprender (implícito e explícito), conforme já apresentado nesta seção. A aprendizagem de comportamentos e fatos é de natureza implícita, envolve a compreensão de relações entre acontecimentos que ocorrem no ambiente natural e social. Aprender comportamentos pressupõe a construção de respostas eficientes para modificar condições ambientais, o que possibilita evitar as mais desagradáveis e provocar outras que sejam mais satisfatórias. Assim, as aprendizagens comportamental e de fatos permitem prever e, muitas vezes, controlar os fatos.

As aprendizagens sociais, também denominadas por Coll *et al.* (2000) como atitudinais, referem-se a pautas e normas concernentes às relações sociais. São elas: habilidades sociais, atitudes e representações sociais. Tais aprendizagens são bastante influenciadas pelo grupo social. Segundo Pozo (2002, p. 73),

A maior parte de nossa aprendizagem social tem caráter implícito, e em grande parte associativo, mas a modificação de nossos hábitos e crenças vai requerer, às vezes, um processo de reflexão sobre os conflitos produzidos pela própria conduta social, que nos aproxima dos processos de reestruturação [...].

As habilidades sociais são formas de comportamentos próprios de cada cultura, aprendidos na interação cotidiana com outras pessoas. As atitudes são tendências para se

comportar de uma forma específica em certas situações ou na presença de determinadas pessoas. As representações sociais são sistemas de conhecimentos socialmente

compartilhados que servem tanto para organizar a realidade como para comunicação e intercâmbio de informações nos grupos sociais.

As aprendizagens verbal e conceitual são, em sua maior parte, de natureza explícita, referem-se à memorização de dados e informações, à compreensão/assimilação de conceitos e a mudanças conceituais, as quais pressupõem reestruturação de conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios.

Já as aprendizagens de procedimentos estão relacionadas a habilidades, destrezas ou estratégias para realizar atividades concretas. Elas podem ser técnicas, estratégias de planejamento, tomada de decisão e controle ou estratégias de aprendizagem.

No entendimento de Pozo (2002), as técnicas são sequências de ações realizadas de modo rotineiro com o objetivo de alcançar sempre a mesma meta. Como não basta somente dominar as técnicas, mas também modificá-las durante a ação para adequá-las às condições do contexto, é preciso desenvolver estratégias para planejar, tomar decisões e controlar a aplicação das técnicas a fim de adaptá-las às necessidades de cada tarefa. O autor explica que

As estratégias não são adquiridas por processos associativos, mas por processos de reestruturação da própria prática, produto de uma reflexão e tomada de consciência sobre o que fazemos. Aprendemos estratégias à medida que tentamos compreender ou conhecer nossas próprias técnicas e suas limitações, e isso requer que tenhamos aprendido a tomar consciência e refletir sobre nossa própria atividade e como torná-la mais efetiva (2002, p. 78).

Faz-se necessário destacar, conforme enfatiza Pozo (2002), que essas aprendizagens são parte de um sistema integrado, por isso em interação constante. Suas diferenças não podem impedir de se considerar sua dependência mútua. Na formação docente, foco deste estudo, é importante levar em conta os tipos de conhecimento necessários para a docência capaz de promover a aprendizagem construtiva, seja na formação inicial ou na escola básica. São eles: conhecimentos psicopedagógicos; do conteúdo disciplinar; didático do conteúdo; do contexto; de si mesmo.

O conhecimento psicopedagógico refere-se a como as pessoas aprendem sobre teorias do desenvolvimento humano, gestão de classe, planejamento do ensino, currículo, técnicas de ensino, avaliação, história e filosofia da educação, políticas públicas para o ensino, etc. (MARCELO GARCÍA, 1999).

A aprendizagem do conteúdo disciplinar inclui diferentes componentes, entre eles, os conhecimentos substantivo e sintático. De acordo com Vaillant e Marcelo García (2012, p.

corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos”. Para esses autores, o segundo “completa o anterior e passa a fazer parte do domínio que tem o docente em relação às questões como a validade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo da sua especialidade” (p. 72).

O didático do conteúdo é um dos elementos centrais do conhecimento do professor, representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático referente a como ensiná-la (MARCELO GARCÍA, 1999). Os professores em formação precisam construir esse saber didático sobre o conteúdo a ser ensinado para poderem ajudar os alunos a aprender (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012).

Conhecer o contexto diz respeito ao local onde se ensina e àquele para quem se ensina. Isso porque, segundo Marcelo García (1999, p. 91), “os professores têm de adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos [...]”. Isso se refere à dimensão ecológica do conhecimento, pois a vida na aula

[...] é constituída pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais, que existem tanto dentro quanto fora da classe [...] A responsabilidade do professor na classe consiste em compreender as interações que ocorrem dentro e entre todos os sistemas e reconhecer quais os apropriados para a actividade da classe. O professor actua como um guia e sujeito que translada a estrutura, a acção e a informação incluída em cada sistema (YINGER; HENDRICKS-LEE, 1993, p. 31³² apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 91).

Nessa perspectiva, “A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2009, p. 43). Os saberes estão situados na interface entre o individual e o social ao dependerem das condições reais de trabalho e das experiências de cada professor (TARDIF, 2010). Assim, eles são produtos da ação de um professor sujeito da práxis que, em movimento teórico-prático, os constrói para dar conta das demandas do contexto formativo.

De acordo com essa visão, o professor está “permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer” (FREIRE, 2000b, p. 27). Essa postura distingue o puro fazer do o que fazer, a qual advém da consideração de que

³² YINGER, Robert. J.; HENRICKS-LEE, Martha. Working knowledge in teaching. In: DAY, Christopher; CALDERHEAD, James; DENICOLOR, Pam. (ed.). **Research on teacher thinking: understanding professional development**. London: The Falmer Press, 1993. p. 100-123.

o professor é um ser de práxis, isto é, sua ação não é nem espontânea nem isolada, pois se encontra entrelaçada pelo pensamento e, conseqüentemente, pela prática de outrem

(FREIRE, 1996).

O conhecimento de si mesmo refere-se às teorias educacionais subjetivas do docente formador e às do futuro professor (KELCHTERMANS, 2009). Delas fazem parte crenças e valores sobre formação, ensino e aprendizagem que interferem/interferirão em seu modo de ensinar. Por isso, uma reflexão crítica sobre suas experiências educacionais formais deve fazer parte de ações formativas docentes.

Esses conteúdos são imprescindíveis para que os docentes sejam capazes de suscitar e oferecer ajuda ajustada à aprendizagem construtiva dos sujeitos imersos na formação inicial de professores. Todavia, eles não se encerram em si mesmos, não são aprendidos a partir da prescrição, da teorização. Seu potencial formativo só é possível de se concretizar mediante a vivência em um ambiente pedagógico caracterizado por uma mediação didática baseada na integração das dimensões afetiva e cognitiva, no diálogo e na participação.

Para Moraes (2010b, p. 192), isso implica

[...] criar espaços e condições para a ocorrência da autoformação, heteroformação e ecoformação, para a vivência de processos mais integrados e integradores de aprendizagem, processos que resgatem a inteireza, a autorreferencialidade e a multidimensionalidade do docente, do aprendiz e do formador. Isto requer processos de formação diferenciados e trabalhados a partir de metodologias transdisciplinares que levem o docente a transcender a dualidade presente no nível de realidade em que ele se encontra. Para tanto, ele necessita vivenciar processos que o levem a se reencontrar consigo mesmo, com o outro e com o sagrado presente dentro de cada um de nós.

Nessa perspectiva, a mediação didática é processo comunicacional em que se constroem significados, cujo objetivo é ampliar as possibilidades de diálogo e o desenvolvimento de negociação significativa de processos e conteúdos em ambientes educacionais. Visa também incentivar a construção de um saber relacional, contextual, que se gera na interação entre os envolvidos (SHECHTMAN, 2009) a partir de um processo reflexivo.

O termo reflexão origina-se de dois vocábulos do latim, *reflectere* e *reflexio*, que respectivamente “significam voltar para trás” e “recurvar” (INWOOD, 1997, p. 278). Para Abbagnano (2007, p. 986), reflexão é “em geral o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações”.

No âmbito da formação de professores, a reflexão relaciona-se à capacidade de pensar, à intencionalidade e ao empoderamento dos sujeitos diante da realidade (PIMENTA;

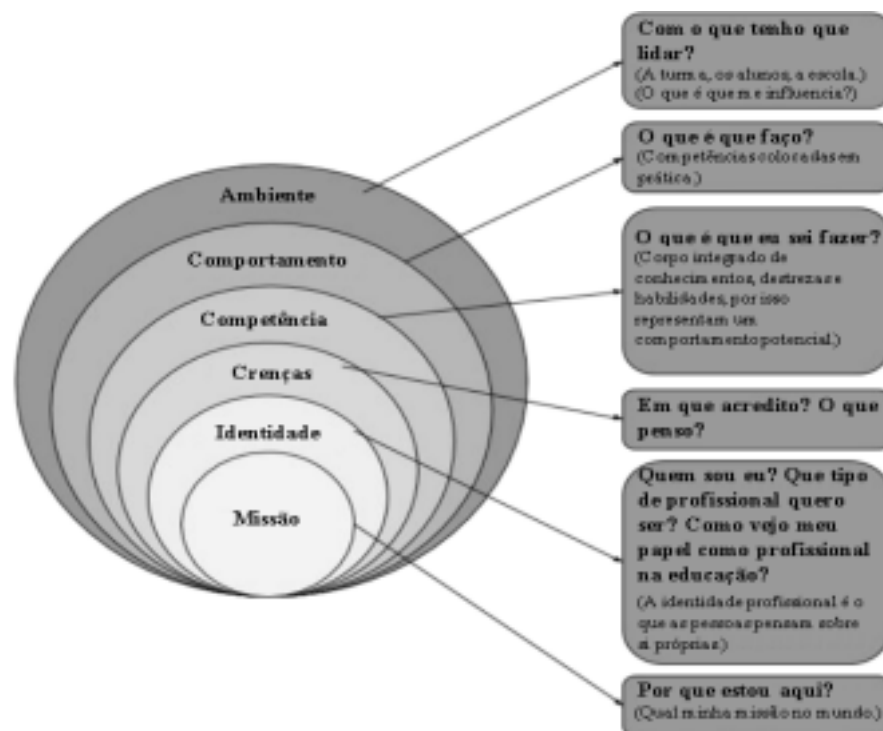
GHEDIN, 2010). Nessa esfera, Kelchtermans (2009, p. 91) afirma que “a prática reflexiva deve ir além do nível de acção até o nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objectivos subjacentes – ou da autocompreensão e da teoria educacional subjetiva”. Para

esse autor, necessária é a reflexão crítica profunda, o que implica em “uma abordagem contextualizada na qual as particularidades do contexto de trabalho são, por um lado, cuidadosamente tidas em consideração, mas, por outro, fundamentalmente, questionadas” (2009, p. 91). A compreensão sobre a reflexão crítica pode ser ampliada com as contribuições de Korthagen (2009) e Smyth (1991).

Korthagen (2009) defende a prática reflexiva como ferramenta promotora da articulação entre a pessoa dos professores, a teoria e a prática pedagógica. Propõe uma reflexão profunda, caracterizada pela capacidade de pensar as intencionalidades das ações e pelo empoderamento dos sujeitos perante a realidade. Para esse autor, é importante que o professor reflita sobre as teorias implícitas (inconscientes) que guiam sua prática pedagógica. Sobre isso explica que

A nossa abordagem da reflexão tenta também promover o desenvolvimento da tomada de consciência sobre estes aspectos implícitos, uma vez que acreditamos que têm, frequentemente, um impacto muito maior sobre os comportamentos dos alunos futuros professores do que as teorias a que foram expostos na formação de professores. Além disso, consideramos o desenvolvimento de uma tomada de consciência dos sentimentos como um pré-requisito necessário para se tornar um professor empático (p. 49).

A reflexão profunda, conforme Korthagen (2009), comporta seis níveis. No primeiro, o professor reflete sobre determinada turma ou aluno. No segundo, sobre seu comportamento pedagógico e, no próximo nível, acerca de suas competências para ensinar. O quarto nível diz respeito às crenças subjacentes à sua prática de ensino. Nos próximos, respectivamente, às relações pessoais e profissionais estabelecidas e ao propósito de vida em relação ao ser docente. A Figura 3 explicita o processo de reflexão segundo esse autor.



Fonte: Korthagen (2009, p. 54).

Esse autor afirma ainda que “A essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas” (p. 57).

Na perspectiva da abordagem conceitual sócio-construcionista para formação docente, Smyth (1991) propõe quatro fases para reflexão: descrição, informação, confrontação e reconstrução. Ou seja, descrever o que se faz, informar sobre o que significa o que se faz, confrontar como chegou até aqui e reconstruir de modo a poder fazer coisas de forma diferente, conforme o explicitado na Figura 4.

Nesse sentido, Smyth (1991) defende uma reflexão com foco na pessoa dos docentes formadores das IES e em exercício na escola, bem como dos futuros professores sobre suas experiências educacionais. De acordo com esse autor, provocar os professores a desenvolver um senso histórico pessoal é uma maneira de levá-los a se questionarem sobre a origem de certas práticas particulares de ensino e, assim, não as aceitar como naturais.