



MIRELLA PAGOTTO VEIGA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG
2023**

MIRELLA PAGOTTO VEIGA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, área concentrada em Avaliação, para a obtenção do título de Mestre

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Veiga, Mirella Pagotto

A formação dos professores para a avaliação educacional : uma análise dos currículos dos cursos de pedagogia das universidades federais de minas gerais / . – Lavras : UFLA, 2023.

148 p. :

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de Lavras, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas.

Bibliografia.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino da avaliação. 3. Cursos de Pedagogia. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Título.

MIRELLA PAGOTTO VEIGA

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:

**UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL ASSESSMENT:

**AN ANALYSIS OF THE CURRICULA OF PEDAGOGY COURSES AT THE FEDERAL
UNIVERSITIES OF MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, para a obtenção do título de Mestre

APROVADA em 30 de agosto de 2023.

Dr. Paulo Henrique Arcas UFLA

Dr. Regilson Maciel Borges UFLA

Dr. Nonato Assis Miranda USCS

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras – MG – Brasil. O tema foi a preparação dos cursos de Pedagogia para desenvolver a avaliação no contexto da escola. Avaliação é toda atividade inerente à prática docente e está associada à ação pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino. Da educação infantil à educação superior, a avaliação tem, entre outras funções, a de subsidiar o trabalho dos professores, assim como fornecer aos diferentes autores escolares dados sobre a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, esta investigação buscou respostas para a seguinte indagação: para o exercício da docência, os professores são preparados, nos cursos de formação inicial, para a prática da avaliação? Problematizar essa temática se justifica, pois o professor avalia o estudante constantemente, seja por meio da observação, da aplicação de instrumentos, da análise do cotidiano, das situações vivenciadas na sala de aula onde ocorrem os processos de avaliação, de modo formal e estruturado ou informal. Objetivou-se identificar e analisar o momento em que a competência específica de avaliar ocupa na formação inicial dos professores da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental. No tocante aos objetivos específicos, destacam-se: (i) a disciplina Avaliação Educacional está presente como obrigatória nos currículos da formação inicial em Pedagogia?; (ii) Como os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC) representam a Avaliação Educacional no currículo? E (iii), considerando a prática da avaliação inerente à docência, os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão sendo preparados nos cursos de formação inicial para o desenvolvimento dessa atividade? Quanto aos métodos utilizados, a pesquisa se baseou na análise documental e bibliográfica sobre o tema para identificar e para analisar nos documentos oficiais quais as indicações sobre o ensino da avaliação na formação docente, assim como se a formação para avaliar está contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia das dez Universidades Federais de Minas Gerais selecionadas para esta pesquisa. Ao categorizar e organizar as informações para sistematizar os dados, foram definidas algumas categorias para análise: descrição de avaliação nos Projetos Políticos Pedagógicos; oferta das disciplinas de: Metodologia, Didática e avaliação; os elementos que constituem essas disciplinas relacionados com avaliação. Concluiu-se que os projetos pedagógicos de curso analisados evidenciam matrizes curriculares que trazem a avaliação educacional como disciplinas específicas, obrigatórias e/ou eletivas. A temática da avaliação foi identificada, também, em disciplinas que abordam o assunto, como Didática, Metodologias e Práticas de ensino e disciplinas que discutem as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Ensino da avaliação. Cursos de Pedagogia. Formação de professores.

ABSTRACT

This study was conducted from within the Postgraduate Program in Education – a Professional Master's Degree at the Federal University of Lavras – MG – Brazil. The central theme of this study focused on preparing Pedagogy courses to enhance assessment practices within scholarly contexts. Assessments play a pivotal role in teaching practices and are intertwined with pedagogical activities across all levels and teaching methods. From early childhood education to higher education, assessments serve various functions, one of which is to support teachers in their work, while also providing educational researchers with data on student learning. This investigation sought to address the following question: Are teachers adequately prepared during their initial training courses to effectively engage in assessment practices? This question is justified, since teachers continuously evaluate students, whether via observations, assessment tools, analyses of everyday experiences, or situations encountered in the classroom, where both formal and informal assessment processes take place. The primary objective of this study was to identify and analyze the extent to which the specific competencies regarding assessments have been well integrated into initial teacher training in Early Childhood Education, and in the initial years of Elementary School. The specific objectives included: (i) Are Educational Assessments mandatory components of initial Pedagogy training program curricula?; (ii) How do the Pedagogical Political Projects (PPC) of these courses address Educational Assessments in their curricula?; and (iii) Considering the intrinsic role of assessments in teaching, are prospective teachers, who will work in Early Childhood Education and the early years of Elementary School, adequately prepared during their initial trainings to excel in this practice? The methodology relied heavily on documentary and bibliographical analyses to examine official documents for indications of how assessment trainings are taught in teacher training courses. Furthermore, this study determined if assessment trainings were included in the curricula of Pedagogy courses at ten selected Federal Universities in Minas Gerais, Brazil. When categorizing and organizing the information to systematize the data, certain categories were established for analysis, namely: assessment outlines in Pedagogical Political Projects; included subjects e.g., Methodology, Didactics, and evaluations; and the components of these disciplines, as they relate to assessments. The findings indicate that the pedagogical course projects that were analyzed do indeed incorporate educational assessments as specific, mandatory, and/or elective subjects. The theme of assessment was also identified in subjects that deal with Didactics, Teaching Methodologies, Practices, and those addressing pedagogical practices.

Keywords: Educational assessments; Evaluation teaching; Pedagogical courses; Teacher certifications.

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Teoria dos currículos e suas características.....	30
Tabela 4.1 – Disciplinas Obrigatórias de Avaliação.....	60
Tabela 4.2 – Disciplinas Obrigatórias de Avaliação.....	66
Tabela 4.3 – Disciplinas Eletivas de Avaliação.....	72
Tabela 4.4 – Disciplina de Didática.....	77
Tabela 4.5 – Referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas de Didática.....	83
Tabela 4.6 – Manuais de Didática e a temática da avaliação.....	85
Tabela 4.7 – Metodologias e Práticas de Ensino: a temática da avaliação.....	88
Tabela 4.8 – Metodologias e Práticas de Ensino: Referências bibliográficas.....	95

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	8
2.	A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E A AVALIAÇÃO.....	15
2.1	Formação de professores no contexto brasileiro.....	15
2.2	O currículo como organização sistemática da formação de professor.....	29
2.3	A avaliação como componente curricular	35
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1	As universidades federais mineiras envolvidas na pesquisa.....	43
4.	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	54
4.1	Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia	54
4.2	Perfil de Egresso	57
4.3	A presença da temática da avaliação nas matrizes curriculares	60
4.4	Didática: análise das disciplinas	77
4.5	A avaliação nas disciplinas de Metodologias ou Práticas de Ensino.....	87
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	APÊNDICE A – Produto Educacional.....	108

1. INTRODUÇÃO

A formação para atuar nas atividades de docência nas escolas brasileiras vem sendo debatida há bastante tempo, além de ser tema controverso entre pesquisadores, assim como entre legisladores. Tanto o Ministério da Educação quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo, vêm buscando normatizar, por meio de resoluções, portarias, diretrizes e pareceres, a formação dos profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino. Entretanto, a formação de docentes no Brasil ainda não encontrou uma estrutura sólida de formação que possibilitasse aos profissionais da educação concluírem os cursos de formação inicial com um conjunto de saberes que viabilizem sua atuação na prática.

Essa fragilidade da formação inicial é identificada tanto nas pesquisas sobre o tema como nos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas e no alcance das metas estabelecidas para escolas e para sistemas de ensino no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), vigente no Brasil desde 2007. No caso das pesquisas sobre a formação dos professores, um panorama bastante completo sobre o assunto focalizando a área docente no Brasil revelou que os impasses e os desafios que a formação de professores no Brasil enfrenta há algumas décadas (GATTI *et al.*, 2019)(GATTI; BARRETTO, 2009)(GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Discutir a formação dos professores implica em tocar em um debate amplo e multidimensional, exigindo de quem empreende essa tarefa levar em consideração aspectos históricos, sociais, políticos, culturais, além de estar atento às transformações pelas quais a sociedade contemporânea passa. Esse mundo em intenso processo de transformação e a inserção no arcabouço legal da ampliação do direito à educação a todos, sem discriminação de qualquer natureza e, inclusive, na perspectiva da superação da desigualdade social reinante em nosso país, tem imposto uma série de questões que precisam ser contempladas na formação dos docentes.

Percebemos, diante disso, que não é algo novo que surgiu nesse contexto de ampliação do direito à educação, de democratização do acesso e da necessidade de que as instituições educativas ofereçam uma educação básica de qualidade. Tomaremos como objeto de pesquisa a avaliação escolar, inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, uma prática profissional dos professores em todos os níveis de ensino.

A avaliação escolar, assim como todas as demais atividades docentes, deverá se adequar às transformações pelas quais a sociedade e, conseqüentemente, a escola vêm passando. A avaliação escolar, principalmente a avaliação da aprendizagem dos estudantes feita pelos

professores em sala de aula, é uma das atividades que todos os professores realizam e, portanto, relaciona-se diretamente com o fazer pedagógico e a atuação docente.

Luckesi (2002), ao abordar a perspectiva da avaliação escolar, evidenciou que, desde os séculos XVI e XVII, momentos em que predominavam a pedagogia jesuítica e começou a entrar em cena a pedagogia comeniana, a avaliação não só estava presente na sala de aula, mas ganhava destaque no processo de ensino-aprendizagem, materializando-se na forma dos exames, inclusive sendo idealizada, ou seja, tornando-se o centro e o foco do trabalho escolar, como demonstra o autor:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são numéricas e, não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas (MESQUITA, 2012, p. 41).

Essa afirmação do autor explicita não apenas a centralidade que a avaliação ganha no contexto escolar, mas, também, revela uma ideia do que seja avaliar e dos usos dos resultados dessas avaliações, pois as concepções contidas nas práticas descritas por Luckesi são indicativas de uma fragmentação do trabalho escolar, de uma separação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Ao abordar o tema, Luckesi nos alerta que os exames e as notas, visando à decisão sobre a aprovação ou reprovação, moldam uma determinada concepção de escola que ainda hoje está presente entre nós, conforme corrobora Souza e Oliveira:

Apesar de tal perspectiva de avaliação de aprendizagem [que se destina ao diagnóstico e, portanto, à inclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem] ter sido amplamente divulgada na literatura da área com inserção nas redes de ensino e também estar presente na legislação educacional, bem como incorporada ao discurso de grande parte dos profissionais da educação, são ainda tênues as alterações nas práticas escolares. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.98).

Diante desse panorama que evidencia uma dificuldade em alterar de forma efetiva concepções e práticas de avaliação no interior das escolas, cabe-nos perguntar: o que tem sido feito em termos de formação inicial dos professores para que tenhamos novos profissionais que procurem exercer práticas que acarretem a construção de uma lógica avaliativa nas escolas que esteja a favor da aprendizagem de todos os estudantes?

É importante destacarmos, contudo, que, ao longo das últimas três décadas (de 1990 aos dias atuais), além das profundas mudanças pelas quais a sociedade tem passado, no cenário educacional, surgiram outras e novas demandas, incluídas nelas outras dimensões da avaliação educacional que antes estavam longe da nossa realidade, mas que hoje exercem um papel preponderante, principalmente na formulação das políticas educacionais. Notadamente, estamos nos referindo às avaliações de sistemas, externas e em larga escala.

Nesse sentido, no Brasil, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujas origens remontam ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, e dos sistemas próprios de avaliação criados por estados e por municípios, principalmente a partir da criação da Prova Brasil em 2005, que trouxeram para o âmbito da avaliação educacional a presença de uma dimensão que passou a incidir sobre sistemas e escolas, bem como ganhar centralidade nas políticas educacionais.

Como demonstram Sousa e Oliveira (2010), a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais e nacionais, como o Ministério da Educação e Secretarias de Educação de estados brasileiros, como elemento privilegiado para explicitar a necessidade de melhoria na qualidade da educação básica e superior.

Sendo assim, além de dominar concepções, estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem, os professores passaram a ter de se envolver no debate dos resultados das avaliações externas e em larga escala, principalmente a partir de 2005, com a criação da Prova Brasil, como já mencionado, e, em 2007, com o surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Especialmente por duas novas características das avaliações externas, muitos professores viram-se obrigados a compreender e a lidar também com essa dimensão da avaliação educacional: (i) terem se tornado censitárias (abrangendo todos ou a maior parte dos alunos do período educacional ao qual se destina) e, em decorrência, (ii) serem usadas como elemento essencial para a fixação de metas com base em seus resultados.

Não obstante, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, outra dimensão da avaliação educacional começou a ganhar maior destaque no âmbito da educação básica: a avaliação institucional. Em seu artigo 13, mais precisamente nos incisos I e V, os quais definem as incumbências dos docentes, está determinado

(ou ao menos recomendado) que os professores participem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional¹.

A LDB ainda traz em si a necessidade de que as escolas avaliem o seu projeto político pedagógico e, com isso, reforcem a dimensão da avaliação institucional (BRASIL; DIRETRIZES, 1996). Salientamos que o Ministério da Educação em parceria com organizações não-governamentais da área da educação publicou os Indicadores da Qualidade da Educação (Indique) para o Ensino Fundamental (2009) e para a Educação Infantil (2009). Esses materiais visam a subsidiar processos de autoavaliação institucional desenvolvidos pelas escolas.

Em 2014, com a promulgação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, corroborou-se a realização de processos de avaliação institucional. O PNE não apenas reforçou a importância da avaliação da aprendizagem e das avaliações externas em larga escala, explicitadas na Meta 7, mas também indicou a necessidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”. Reforçou, ainda, a necessidade da avaliação institucional, indicando as estratégias 7.3 e 7.4, que enfatizam a realização de processos de avaliação institucional e autoavaliação das escolas, respectivamente. Com isso, a avaliação educacional, principalmente nas dimensões da avaliação da aprendizagem, externa em larga escala e institucional, torna-se objeto central nas políticas educacionais e, portanto, influenciam diretamente o trabalho docente e a gestão escolar, devendo, desse modo, ser objeto de ensino nos cursos de formação dos professores. Os resultados gerados por meio das avaliações externas exigem adequação das práticas docentes, especialmente quanto ao seu planejamento: é necessária a compreensão desses resultados, correlacionando-os com o ensino em sala de aula e redefinindo o papel da avaliação no processo do ensino e de aprendizagem (CARVALHO; BENFATTI; SILVA, 2016).

¹ Art. 13 nº 9.394/1996. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nessa perspectiva, o resultado dessas avaliações externas mapeia como a avaliação será aprofundada nos currículos de formação dos futuros professores e desenvolvida desde o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL; DIRETRIZES, 1996). Nesse sentido:

[...] Art. 8º V- avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; [...] ((RESOLUÇÃO. . . , 2019), p.2).

Portanto, como afirmado por Alavarse (2013), se a docência é objeto de formação explícita e obrigatória em termos legais no Brasil nos cursos de licenciatura, haja vista que não se admite a figura do professor leigo; a dimensão de avaliador não recebe, praticamente, formação destacada nesses cursos, pois raros são aqueles em que se encontram elementos explícitos de formação do avaliador.

Vilas Boas e Freitas (2011), em seus estudos sobre o tema, indica que, nos cursos de formação de professores, a formação está com foco principal no ato de ensinar, sendo poucas as discussões sobre os critérios utilizados pelo professor no processo de avaliação. Para Luckesi (1992), a avaliação deveria servir como um recurso didático do professor, compreendendo as dimensões da ação de avaliar e em como conduzir o processo avaliativo.

Donatoni (2010) explicita que os professores no contexto escolar, com algumas exceções, não estão sendo preparados para serem avaliadores. Isso se dá pela desarticulação da realidade do contexto educacional e por ter um estudo superficial na formação inicial.

Ao analisar os cursos de licenciaturas, Boas e Freitas (2001) enfatizam que os saberes sobre avaliação estão distribuídos em diversas disciplinas e não possuem definição certa no currículo, sendo difícil de reconhecê-los em sua forma básica e sistemática. Para Teixeira e Miranda (2014), refletir sobre a formação dos professores para avaliar exige compreender que os professores não são simples reprodutores de conhecimento e que possuem papel fundamental para a educação.

Sendo assim, considerando os dados advindos das pesquisas mencionadas e a centralidade da avaliação e as práticas avaliativas nas políticas educacionais, os cursos de formação inicial de professores devem contemplar as diferentes dimensões no processo formativo de novos docentes, o que é corroborado pela Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal documento explicita no Artigo 4º, §

2º, inciso III, a avaliação como uma das competências específicas dos professores e, portanto, o currículo das licenciaturas deve conter orientações e subsídios para avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.

A formação de professores desempenha um papel fundamental na preparação dos educadores para compreender, administrar e utilizar a avaliação de maneira eficaz. Isso inclui tanto a avaliação do sistema educacional quanto a avaliação dos estudantes. A formação inicial auxilia os professores para que tenham subsídios e possam abordar esse aspecto crucial da prática docente, considerando as seguintes dimensões: Compressão da avaliação educativa, prática reflexiva, avaliação formativa, análise dos dados, avaliação justa e inclusiva, avaliação das políticas e práticas educacionais e ética na avaliação.

A formação inicial dos professores está se adaptando para garantir que os educadores estejam bem preparados para lidar com a avaliação de forma abrangente e eficaz, considerando não apenas a avaliação dos alunos, mas também a avaliação do sistema educacional e das políticas educacionais. Essa preparação é fundamental para promover o aprendizado dos alunos e para contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, indagamos: qual tipo de formação e como o currículo deveria ser organizado para que todas essas especialidades que um professor precisa sejam previstas e que o sujeito consiga adquirir na formação inicial vivências e experiências necessárias para lidar com a futura sala de aula?

Pensar em avaliação nesse contexto é perceber que o currículo tem um referencial teórico determinante, o que direciona o professor a trabalhar com diferentes propostas para identificar e variar tarefas e objetivos, oportunizando diversos recursos que determinam o processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2006).

Isto posto, a presente pesquisa baseia-se em três questões norteadoras: (i) a disciplina Avaliação Educacional está presente nos currículos da formação inicial em Pedagogia como obrigatória? (ii) Como os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC) apresentam a Avaliação Educacional no currículo? e (iii) considerada a prática da avaliação inerente à docência, os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são preparados nos cursos de formação inicial para o desenvolvimento dessa atividade?

Sendo assim, este estudo tem como principal objetivo identificar e analisar o momento em que a avaliação vem ocupando na formação inicial dos professores e se está presente nas matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia.

Para responder a essas indagações, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida a partir de revisão da literatura sobre o tema e da pesquisa documental desenvolvida a partir do levantamento e da análise da legislação vigente e da produção acadêmica, bem como da análise de documentos norteadores da formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia. No contexto desta pesquisa, foram analisados os documentos curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais relativos às Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, três seções, considerações finais e anexos. A primeira seção se divide em três itens: formação dos professores, organização de currículos e avaliação. A segunda seção é dedicada à apresentação da metodologia da pesquisa e dos procedimentos da análise dos dados. Na terceira seção, são apresentados os resultados e as discussões da pesquisa, com os materiais organizados, categorizados e analisados. Nas considerações finais, retomamos o objetivo geral e as perspectivas sobre a temática e, por fim, o apêndice contém o produto educacional como parte da exigência do programa de Mestrado Profissional.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E A AVALIAÇÃO

Esta seção aborda questões sobre a formação de professores no contexto brasileiro, além de tratar do currículo como estrutura da formação do professor e da avaliação enquanto componente curricular nos cursos de formação inicial de Pedagogia.

2.1 Formação de professores no contexto brasileiro

No início do século XIX, a formação e a organização dos Estados-nação estimulou a sistematização regular da oferta educacional. No Brasil, após a Independência do país, em meados de 1827, a formação de professores foi sendo institucionalizada. As escolas normais encarregadas da formação de professores (a Escola Normal Superior destinada para os professores do nível secundário e a Escola Normal para os do nível primário) eram financiadas pelas províncias e apresentavam certas particularidades para os cursos (SAVIANI, 2009). Vale destacar que as funções, organização e estrutura das escolas normais como bases de formação de professores ainda não estavam padronizadas, ou seja, não havia, naquele momento, uma orientação geral sobre a formação inicial dos professores no Brasil.

Caminhando para o final do século XIX, o país passou a formar professores em cursos específicos, direcionando essa formação para as escolas normais, ficando responsáveis pela formação dos professores de "primeiras letras". No início do século XX, começam a pensar na formação de professores para o ensino primário e ginásial, e essa formação aconteceria em cursos regulares e específicos (GATTI; BARRETTO, 2009). Por mais que houvesse um desenvolvimento das instituições superiores no que diz respeito à formação dos professores, não havia um preparo didático e/ou pedagógico (CURY, 2002).

A história da profissão docente passa a se firmar de forma mais efetiva a partir da estima que a sociedade passou a dar para esse profissional. Nessa perspectiva, Saviani (2009) indica períodos na história marcados por uma trajetória da formação de professores no Brasil que mostram singularidades relevantes e inerentes à questão pedagógica e às mudanças sociais no decorrer da história, são eles:

- i. ensaios intermitentes de formação de professores de 1827 a 1890;
- ii. estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais de 1890 a 1932;
- iii. organização dos Institutos de Educação de 1932 a 1939;
- iv. organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura de 1939 a 1971;

- v. substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério de 1971 a 1996; e
- vi. advento dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia de 1996 a 2006.

Cada um desses períodos tem suas características ímpares que serão resumidamente descritas a seguir para a contextualização da profissão docente no Brasil.

O primeiro período, chamado de ensaios intermitentes de formação de professores recebeu esse nome por não ter existido uma proposta duradoura por parte do governo central, além de ter sido marcado por uma tendência descentralizadora da educação, assim como da preparação dos professores. O período teve início em 1827 e foi até 1890.

Depois que o Marquês de Pombal expulsou os padres jesuítas do Brasil em 1759, tanto o ensino como a formação de professores para atuarem nas poucas escolas existentes na colônia ficou desorganizada com o desmonte da estrutura educacional implantada desde a chegada dos jesuítas.

No período colonial, a formação de professores não era considerada responsabilidade do Estado e foi somente no Império que o Estado passou a se preocupar em sistematizar a docência como profissão e se ocupar da formação dos professores. O marco dessa mudança deu-se com a criação da primeira legislação educacional, a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827.

Essa lei reconhecia as escolas de primeiras letras e propunha a aplicação do método do ensino mútuo, que se resumia na formação de monitores baseando-se em educação oral, em repetição e em memorização, além disso, transferia a responsabilidade pela formação dos professores para os governos provinciais que passaram a promover essa formação em escolas localizadas nas capitais das províncias. (SAVIANI, 2005; SAVIANI, 2009).

Esse processo se viu consolidado com a promulgação do Ato Adicional de 1834 que descentralizou o ensino primário, ginasial e secundário (científico, técnico e normal) para as províncias, retirando, quase que definitivamente, do governo central a responsabilidade pela oferta da educação e de formação para os professores. Vale ressaltar que essa descentralização não veio amparada na transferência de recursos financeiros que subsidiassem essa oferta, porém as províncias ficaram responsáveis pelo custeio do ensino. A descentralização do ensino para as províncias sem o aporte financeiro resultou em um processo de precarização da educação no período imperial, afinal a formação dos professores ficava relegada à capacidade das províncias em construir e em manter as escolas normais (CARVALHO, 2019).

De acordo com Saviani (2009), foi a partir da Revolução Francesa (1789) que teve início a implantação das Escolas Normais na Europa. Segundo o autor, as escolas normais veiculavam o conceito do ser professor centrado na disseminação e na propagação do conhecimento, proporcionando a esses espaços a reflexão sobre a prática e a perspectiva do professor como profissional produtor de sapiência e “saber-fazer”.

Nessa perspectiva, a formação de professores no Brasil ficou a cargo de algumas províncias, e estas determinariam o tipo de formação desenvolvido em uma “Escola Normal”. A primeira delas foi criada em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835, usando o modelo europeu como referência. A formação de professores acontecia sem o devido cuidado com as questões pedagógicas ou a preocupação com a didática; o currículo era baseado nos mesmos saberes ensinados no primário, ginásio e secundário e as mudanças em sua administração eram frequentes, marcando preocupante instabilidade (SAVIANI, 2009).

Diante das diversas críticas relacionadas à incapacidade dessas escolas para ensinar, a província do Rio de Janeiro decidiu encerrar a escola de Niterói em 1849. O processo de formação de professores passaria a ser realizado da seguinte forma: o aprendiz atuaria como professor auxiliar de meio período e aprenderia as matérias com um professor já formado; portanto, a formação se daria na “prática” de sala de aula. No entanto, essa estratégia não teve sucesso, sendo reaberta a Escola Normal na província do Rio de Janeiro em 1859 (SAVIANI, 2009).

Proclamada a República em 1889, houve mudanças na legislação no que diz respeito à educação, estabelecendo a expansão do padrão das “escolas normais” de 1890 a 1932, o que caracteriza o segundo período segundo Saviani (2009). O Estado republicano manteve a descentralização do ensino, mas via na educação pública o caminho para o progresso econômico nacional. Devido a isso, o Decreto n.º 27/1890 normatizou a organização e o modo de funcionar das escolas normais.

Nesse movimento, ocorreu a reforma no modelo de instrução pública das Escolas de São Paulo, começando pela capital, despertando uma preocupação sobre como estava acontecendo a preparação desses futuros professores e em quais estruturas estavam sendo pensados os processos pedagógicos e sua aplicação na sala de aula (CARVALHO, 2019). Essa reforma na Escola Normal de São Paulo tornou-a como uma escola “modelo”, com o objetivo, na prática, na formação dos alunos, consagrando-se inovadora (SAVIANI, 2005, p.14 – 15), definida assim:

[...] a Escola-Modelo destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano e deveria ser estruturada em três graus, distribuídos conforme a idade das crianças (1º grau: crianças de sete a dez anos; 2º grau: dez a catorze; 3º grau: adolescentes de catorze a dezessete anos).

A Escola-Modelo definiu um currículo base, com disciplinas para o primário, ginásio e secundário (científico, técnico e normal), demarcando a diferença entre a formação dos professores no estado de São Paulo para os demais estados, resultando em formar um docente com um currículo base e uma organização didática e pedagógica. Nota-se que não existia, até 1890, uma legislação no âmbito nacional que orientava ou sistematizava essas escolas, então elas tinham liberdade de decisão, financeira, organizacional e de funcionamento (GOMES, 2015).

A escola modelo de São Paulo trabalhava com seus alunos a prática, sendo uma transformação para as Escolas Normais que existiam naquela época. Dessa forma, Saviani (2005, p. 14 e 15) ressalta que:

[...] a Escola-Modelo destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano e deveria ser estruturada em três graus, distribuídos conforme a idade das crianças (1º grau: crianças de sete a dez anos; 2º grau: dez a catorze; 3º grau: adolescentes de catorze a dezessete anos). Mas foi organizado apenas o 1º grau, com o seguinte programa: - Lições de coisas com observação espontânea; - Instrução cívica; - Leitura: ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno a ponto de ler corretamente, prestando o professor atenção à prosódia; - Exercício de análise sobre pequenos trechos lidos, de modo a poder o aluno compreender e ficar conhecendo a construção de frases e sentenças, sem decorar regras gramaticais; - Escrita graduada até a aplicação das regras de ortografia; - Aritmética elementar, incluindo as quatro operações fundamentais, frações ordinárias e decimais, regras de três simples com exercícios práticos, problemas graduados de uso comum; - Ensino prático do sistema legal de pesos e medidas; - Desenho à mão livre; - Exercícios de redação de carta, faturas e contas comerciais; - Noções de geografia geral e geografia física, concernente aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas e de sua influência na formação de rios, guiando os alunos ao conhecimento do mapa do Estado; - Ginástica, compreendendo marchas escolares e exercícios militares; - Canto oral; - Trabalhos manuais – construções, trabalhos à cola, papel dobrado, recortes, trabalhos em papelão, em cordas, em vime. Para o sexo feminino acresce: costura simples.

Essa foi uma das grandes dissemelhanças para os cursos de formação de professores em São Paulo em relação aos cursos de formação dos outros estados. Com a constituição de 1891, ficou evidente a escola dualista, com o ensino descentralizado na seguinte separação: ensino primário e ensino secundário sob a incumbência do Estado, e o nível superior (acadêmico) sob o encargo da União (FIGUEIRA, 2010).

O terceiro período, de 1932 a 1939, explicitado por Saviani (2009), foi marcado pela organização do Instituto de Educação. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, segundo Azevedo *et al.* (2010, p.58), apoiava uma educação laica, pública e gratuita (sendo essa obrigação do Estado). Esse documento evidenciava uma regularização nacional para a educação e para a formação dos professores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, [...] entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais [...] não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da sociedade, sem haver unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. (AZEVEDO et al., 2010, p. 59 – 60).

Com o apoio da Escola Nova e com a influência do manifesto, Lourenço Filho levou para o Instituto de Educação a relevância da prática de ensino na formação dos professores. De acordo com Figueira (2010), nesse período, foram incorporadas no primário e no ginásio as práticas de experimentos e de observações na formação inicial dos professores, mudanças que foram introduzidas pelo Decreto n.º 3.810/1932. Saviani (2009) destaca que Fernando de Azevedo intencionava formar professores com princípios norteadores e características pedagógicas envolvidas na educação e, desse modo, “[...] transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, [...] disciplinas: [...] prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo” (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Contudo, a pedagogia estava começando a ser estruturada como área de estudo com individualidade e complexidade própria (LIBÂNIO; PIMENTA, 1999). Ainda na década de 1930, as universidades começaram a ter visibilidade quando várias faculdades congregaram em uma só instituição universitária, com uma ideia de futuramente serem melhor organizadas.

O período de 1939 a 1971 foi uma época de muitas transformações na sociedade que foi marcada por duas ditaduras, a de Vargas, no início do período, e a militar, nos anos 1960 e 1970. Apesar disso, com relação à educação e à formação de professores, esse período foi marcado pela consolidação do arcabouço legal que passou a normatizar e a regulamentar a formação docente no país. Esse período se caracterizou pela tendência de formar os professores numa perspectiva de profissionalização, explicitada na organização e na implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, bem como na consolidação do padrão das Escolas Normais (CARVALHO, 2019).

No governo de Vargas, foi criada a Universidade do Brasil (UB), estabelecida pela Lei n.º 1.190/1939, instaurando uma diretriz para os cursos de formação de nível superior: licenciaturas e da pedagogia, descrito por Saviani (2009) “[...] três anos para o estudo de disciplinas específicas [...] e um ano para formação didática [...] esquema 3 + 1”. Ficou evidente no currículo que as disciplinas oferecidas no curso de pedagogia se relacionavam com princípios e com ciência como domínio de conhecimento, presumindo sua diferenciação como ciências da educação (LIBÂNEO, 1999). A esse respeito, Saviani (2009) descreve as disciplinas da seguinte forma:

1º ano: complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. 2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. [...] 4º O Curso de Didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. (SAVIANI, 2009, p. 117 – 118).

Os cursos de pedagogia se estabeleceram como um bacharelado se o estudante optasse apenas pela formação dos três anos, e a licenciatura voltava-se para quem quisesse fazer mais um ano, que era esse complemento do curso de didática (CURY, 2002). Saviani (2009) destaca que os profissionais formados para atuação no Ensino Superior cursariam qualquer universidade, mas aqueles que desejassem a docência cursariam as Escolas Normais.

Até 1946, não existiam diretrizes claras para os professores lecionarem no primário. Desse modo, na tentativa de o Estado uniformizar a formação desses professores, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 8.529/1946. O documento determinou que, em todo o território nacional (estados e Distrito Federal), a formação e a carreira docente seriam atribuição dos órgãos responsáveis pela Escola Normal. No seu art. 25, o decreto explicitava que os estados, territórios e Distrito Federal tinham a incumbência de providenciar: “[...] c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica; e d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração”. Foi nesse contexto que se começou a pensar em um plano para profissão.

O Decreto-Lei n.º 8.530/1946 no art. 49 determinava que:

A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores

do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior. [...] 2. [...] caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso. 3. [...] ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigir-se-á inscrição, em competente registo do Ministério da Educação e Saúde. 4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna.

Desde então, a formação de professores consistiu em dois ciclos. O primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos, vinculado ao ciclo do ginásio (últimos anos do ensino fundamental) e visava à atuação como dirigente do ensino primário, ou seja, professora auxiliar. O segundo ciclo tinha a duração de três anos e correspondia ao ciclo do ensino secundário (atualmente ensino médio) e visava a formar professores para atuarem no ensino primário (CARVALHO, 2019).

A diferença entre um curso de formação de professores e de um curso de auxiliar de professores estava nas disciplinas do curso. No curso destinado para os auxiliares de professor, havia apenas as disciplinas específicas no quarto ano, como psicologia, métodos de ensino (pedagogia) e prática de ensino (didática); e no curso específico de professor, existiam, no segundo e no terceiro ano de formação, as disciplinas como: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino Primário e Prática Docente.

Observa-se que as matérias dedicadas à prática educacional e aos princípios de ensino estavam contidas no curso normal do segundo ciclo, baseadas nos fundamentos da Escola Nova. Com um currículo fragmentado, a formação criava um distanciamento entre os conteúdos com disciplinas com caráter cognitivo e cultural e disciplinas com perspectivas pedagógicas e didáticas, transformando a formação em “escola laboratório” (CARVALHO, 2019).

Diante disso, podemos perceber uma característica intrínseca relacionada com a formação de professores definida pela trajetória histórica, na qual se procura instituir uma prática de formação primeiramente pela lei, cabendo-lhe ditar a realidade, e a dificuldade está justamente em se cumprir as regulamentações estabelecidas legalmente (ARANTES; GEBRAN, 2014). Nesse sentido, a legislação educacional estipula o que deve ser constituído e, diante disso, o professor é o responsável por implementar o conteúdo prescrito (CARVALHO, 2019). A Lei Federal n.º 4.024/1961 foi a primeira que trouxe especificamente um modelo de eficácia e de eficiência semelhante ao modelo de negócios para ser aplicado no modelo de educação desenhado para a época, surgindo a pedagogia tecnicista. Assim sendo, a

modificação da formação na legislação reforçava essa perspectiva baseada na eficácia da formação e no aprimoramento profissional.

Embora não tenha trazido mudanças específicas para a formação de professores, a lei de 1961, que tomava como base a opinião da Comissão Nacional de Educação sobre o currículo mínimo de pedagogia vislumbrado por Valnir Chagas, propunha o tempo igual de formação em Pedagogia para o bacharelado e para a licenciatura (CURY, 2002).

Com o Decreto-lei n.º 53 de 1966, houve, nas palavras de Cury (2002), a fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com a fundação de uma unidade específica para a formação de professores para o ginásio e para o ensino secundário, e a formação dos especialistas em educação ficou na faculdade de Educação. A Lei n.º 5.540/1968 definiu que os especialistas da educação, aqueles que cursassem a Faculdade de Educação, ficariam com os cargos e as funções de gestão, definidas como: administração, orientação, planejamento, supervisão e inspeção. Com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252/1969, cujo relator foi Valnir Chagas, estabeleceu-se uma formação básica para todos e competências e habilidades em um curso de especialização.

A legislação educacional deste período foi fundamental para delimitar a formação de professores no Brasil e para regulamentá-la. Porém, as escolhas feitas acarretaram a fragmentação na formação dos professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Além disso, as mudanças implementadas na legislação no início da década de 1970 consolidaram a separação entre especialistas em educação e professores.

Aproximando-se do último quartil do século XX, de 1971 a 1996, gradativamente a Escola Normal foi substituída pelo magistério para a qualificação de professores, que promoveu a transformação procedimental e eficiente na formação docente. No cenário político da época, a Lei n.º 5.692/1971 mudou as terminologias de primário, ginásio e secundário (científico, técnico e normal), para primeiro e segundo graus (1º e 2º). A lei também modificou a Escola Normal, que foi substituída pela Habilitação Específica do Magistério (HEM), com formação de 2º grau, para que o docente exercesse o magistério como professor do 1º grau (SAVIANI, 2005).

Arantes e Gebran (2014) destacam que a formação docente era tratada como técnica, pois tem como característica primordial a eficácia e a competência, tornando o ensino instrucional. Os autores ressaltam ainda que o docente era instrumentalista, pois tinha de mensurar o comportamento dos estudantes mediante a uma regra estabelecida previamente com objetivos claros, padronizando as ações e os resultados. Nessa perspectiva, o pedagogo tinha

por função planejar, administrar e supervisionar, enquanto o professor deveria executar planos e metodologias voltadas para a docência.

Nos anos de 1970, houve outra mudança na formação docente, uma ênfase na dimensão humana (ARANTES; GEBRAN, 2014). Nesse sentido, a educação passa a ter o entendimento que o sujeito cresce à medida que se desenvolve tanto individualmente quanto interpessoal e em grupo. A formação do sujeito que estava centrada apenas na dimensão da técnica passava a se vincular tanto a uma perspectiva técnica como à humana e ao contexto em que se situa. A pedagogia nessa circunstância começa a se distanciar de uma formação do professor apenas numa perspectiva profissional técnica.

Repensando a lógica da formação de professores, foram criados em 1982 os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS). Esse projeto teve sua importância no período em que existiu, procurando fortalecer a formação dos professores no 2º grau em relação à Habilitação Específica do Magistério (HEM), porém ainda não estava elevando o bastante a qualidade da formação dos professores, pois os egressos desses cursos de aperfeiçoamento ainda estavam saindo sem aproveitamento ou contribuição mais relevante para a área (SAVIANI, 2009).

Ainda na década de 1980, debates e conferências foram realizados no intuito de discutir sobre o “perfil” docente e o “fazer” pedagógico, procurando identificar a semelhança entre os profissionais da educação (SAVIANI, 2009). Nessa tentativa, criou-se o Comitê Pró Formação do Educador que viria a se tornar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com o ideal de discutir assuntos relacionados à teoria e à prática na formação docente (CURY, 2002).

Dessa forma, os movimentos de algumas associações e grupos ocorreram no sentido de especificar o compromisso com a escola, mostrando-a como um lugar de contradição social. É nesse contexto, portanto, que deveria estar inserido o posicionamento político dos professores, conforme explicitado na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, na qual se abriu um debate nacional sobre os cursos de pedagogia e de licenciaturas. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Esse debate evidenciava que a pedagogia estava se perdendo como ciência da educação, caracterizada apenas pela instrumentalização da metodologia de ensino, pela organização da psicologia cultivada na Escola Nova na década de 1920 e pelo tecnicismo dos anos 1960 (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em meados dos anos 1983 e em 1984, segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 45), “[...] com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas

faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações [...]”, deixando de lado a base e a fundamentação pedagógica dos cursos. Nessa perspectiva, os estados passaram a não contratar mais os profissionais especialistas, acarretando uma descaracterização da profissão, fazendo com que as associações perdessem força e fossem se desintegrando (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Para elucidar o exposto, Saviani (2009) faz referência ao posicionamento e propõe uma releitura dos fatos que aconteceram nos anos 1980 no sentido da formação docente, afirmando que, nessa época, os profissionais da educação buscavam reafirmar sua identidade. Como pontos de reconhecimento dos profissionais que trabalham com a educação, começaram a ser definidos os estatutos e os planos de carreira para o magistério público. Na constituição de 1988, no art. 206, inciso V, da mesma forma, definiu-se uma concepção de profissionalização para o ensino, a saber:

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, sob o plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Esse inciso descreve algumas características presentes nas legislações anteriores, mas que efetivamente não vinham sendo implementadas. A partir dos anos de 1990, as políticas públicas voltadas para a educação estabeleceram compromissos que visavam ao desenvolvimento e à sistematização do ensino público (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Nesse período, surgiu o contexto favorável para a organização da formação em Pedagogia no Ensino Superior. A lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 destaca a formação do pedagogo para atuação na docência, afastando a antiga categorização de técnico/professor. A licenciatura em Pedagogia fica normativamente ordenada à formação do professor da educação básica, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

A partir da lei de 1996, passa a ser obrigatório o curso superior para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo-se na mesma LDB a década da educação (1996-2006) para a adequação dos professores que atuavam nessa etapa da educação básica. Regia-se a formação docente por dois aspectos: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II — aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, isso no art. 61. E, no art. 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal, nota-se que no art. 65 a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, isso acontece até os dias atuais sem alterações.

A partir da Lei Federal 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as discussões sobre as políticas nacionais de formação docente foram fortalecidas, levando à organização de uma comissão de especialistas para a elaboração de um documento contendo diretrizes específicas para a formação de professores em cursos superiores.

Apesar de a LDB regulamentar que a formação dos professores deva se dar em nível superior, ainda admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, para atuação a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 1999, ocorreu a elaboração do documento de estruturação para as diretrizes curriculares de formação de professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999); as discussões em torno da CNE apresentaram pareceres e resoluções sobre as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores da educação básica a partir de 2001.

A partir da data de promulgação das diretrizes, as instituições de formação de professores precisariam implementar essa formação no curso de licenciatura para haver uma contribuição no que tange aos estudos e às pesquisas sobre formação de professores, ajustando a formação de acordo com a diretriz não se esquecendo das licenciaturas para a Educação Básica, percebendo, então, que a Pedagogia ainda não tinha uma definição específica como o Normal Superior.

Apenas em 2005, o CNE discutiu diretrizes para o curso de Pedagogia, mas foi somente em maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, que se estabeleceram Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e de licenciatura em Pedagogia. Nesse documento, houve a seguinte definição, “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (2006/2006/LEI/L11273.HTM,). Isso significava que esse documento apresentava informações detalhadas que contribuíram diretamente para uma identidade desses profissionais, o professor e o pedagogo. Ressalta-se, ainda, que as diretrizes explicitavam diretamente a necessidade de a formação de professores contemplar a avaliação.

As DCN do curso de Pedagogia (2006/2006/LEI/L11273.HTM,) descrevem que o curso de pedagogia estava destinado tanto para a formação docente (Educação Infantil, Anos

iniciais e finais do Fundamental), quanto para a formação do pedagogo (planejar, acompanhar, avaliar tarefas e projetos). Nessa perspectiva, a LDB/1996, após a Lei n.º 12.014/2009, passou a reconhecer os profissionais da educação descritos no título VI dos profissionais da educação, art. 61, inciso II, como “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” (LEI. . . , 2009).

A profissão do professor foi se delineando com o conceito de que a profissão era vista da seguinte forma: particularidade das tarefas; atividade definida por essas tarefas; requisitos básicos de formação; remuneração adequada para as atividades; projeção de carreira; normas para os vínculos de trabalho; organização dos sindicatos. A formação e a atuação docente estão definidas pela LDB/1996, no art. 67, especialmente através do seguinte trecho:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

A profissionalização docente se desenvolveu em diversos aspectos, como: carreira, salário, condições de trabalho e de políticas públicas que são basilares para a formação e para o exercício profissional. As políticas públicas desenvolvidas nos anos de 1990 firmavam um compromisso com a melhoria do sistema público de ensino, desencadeando, nos anos 2000, políticas públicas que continham em seu texto a valorização profissional, o incentivo à pesquisa e à publicação (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Conforme a Lei n.º 14.113/2020 define:

Art. 51 - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; IV - medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou atenderem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a lei, ficaram estabelecidas, também, diretrizes nacionais com orientações para os estados, Distrito Federal e municípios para a elaboração dos planos de carreira e remuneração para os professores da Educação Básica pública. O decreto n.º 6.755/2009, revogado pelo Decreto n.º 8.752/2016 que alterou o Plano Nacional de Educação (PNE),

instituído pela Lei n.º 13.005/2014, manteve resguardado, no entanto, o valor da formação inicial e da formação continuada, além dos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, definidos nas diretrizes curriculares das licenciaturas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), definido como política de Estado, definiu na última promulgação (2014 – 2024) metas que deveriam ser concretizadas visando às demandas e às necessidades da educação nacional. Nesse sentido, quatro metas estão diretamente relacionadas à formação inicial e continuada, valorização no que tange à remuneração e ao plano de carreira para o magistério, explicitadas nas metas 15, 16, 17 e 18 - descritas da seguinte forma:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, ao nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) 101 profissionais do magistério das redes públicas de educação básica para equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PLANO. . . , 2014).

Nas duas últimas décadas, as políticas que visam à formação docente estabelecem ações para que o professor faça a sua primeira licenciatura ou o aperfeiçoamento da formação inicial com uma segunda licenciatura, considerada condizente com o desempenho do professor. Nessa perspectiva, ações foram tomadas, como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Renafor), entrando em vigência em 2003, e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), entrando em vigência em 2009. Essas ações visavam à melhoria do ensino público, ofertando para o professor a formação inicial ao nível superior e na formação continuada.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), em parceria com universidades e com instituições que formavam professores (no caso do Parfor), ofertavam cursos de licenciaturas para a primeira ou segunda formação nas modalidades a distância, ou presencial. Já o Renafor acontece nos Centros de pesquisa e Desenvolvimento da Educação, visando ao desenvolvimento de pesquisas, novas parcerias universitárias, articulação com a secretaria de educação (para se cumprir as propostas que estão conveniadas), elaboração de material didático e cursos de formação continuada com orientação de tutores.

Percebe-se que as políticas públicas atuam sobre a formação dos professores, contudo não há como saber a abrangência das políticas, precisando de mecanismos de acompanhamento e de avaliação (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, definiram-se as DCN voltadas para a formação inicial no nível superior e para a formação continuada dos professores, mediante uma legislação com segurança para os cursos de formação de professores, garantindo no início do exercício profissional essa qualidade.

Para Gatti (2019), a licenciatura em pedagogia passou por uma trajetória conturbada, no entanto sua marca inicial foi a formação de especialistas na área da educação, com um currículo simples de um curso de bacharelado. Entretanto, o Ministério da Educação (MEC), com o Instituto Nacional de Estudos Educacionais (Inep), não tem medido esforços para que tenham concursos para ingressar na carreira docente, definidos na Portaria n.º 3/2011, percebendo que não é só o ingresso desse novo professor, mas a viabilização deste em criar avaliações e formulação de novas políticas públicas para professores. (GATTI *et al.*, 2019)

Para uma oferta do ensino de qualidade na educação, é imprescindível, segundo Gatti e Barretto (2009), que o professor e a escola assumam o papel de ensinar as crianças, jovens e adultos. auxiliando na compreensão do mundo e do valores para uma formação cidadã, responsável e autônoma. Nessa perspectiva, perceber como é a formação desses professores e em como as lacunas deixadas na formação e no currículo implementado pelas políticas públicas repensando no método de formação dos sujeitos é essencial. (GATTI; BARRETTO, 2009)

Para Leite (2000), a formação do professor pode ser pensada como uma formação individualizada, pois os saberes adquiridos na primeira formação e suas próprias experiências se compõem nos contextos escolares, dialogando com novos conhecimentos e avanços tecnológicos. A realidade de uma classe e a que é apresentada na faculdade está em um distanciamento notório - será que os cursos de pedagogia estão preparando profissionais para os desafios e para as futuras questões que envolvem a docência? (MONTANDON, 2013).

A formação inicial de professores é importante, porque forma um profissional que está apto a realizar atividades educativas na escola com crianças. Uma formação, se bem feita, permite que o educador se aprimore profissionalmente (formação continuada), com a ideia de preencher possíveis lacunas deixadas pela formação inicial (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Pimenta e Libâneo (1999) descrevem sobre os diversos saberes docentes, evidenciando as lacunas que a formação docente sofreu durante a trajetória da profissão no Brasil. Saviani (2009) destaca uma dualidade na formação do professor, pensando em um modelo direcionado a conteúdos e a conhecimentos e em outro modelo com ênfase nos aspectos didáticos-pedagógicos. Considerando que o docente está com a formação obsoleta, quando se discute a formação com viés no fazer pedagógico, o ensino deve ser compreendido considerando as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a personalidade do professor é formada por pontos subjetivos que modificam suas escolhas durante a carreira profissional. Isso significa que é necessário perceber que o desenvolvimento profissional acontece processualmente, não podendo ser generalizado, evidenciando o lugar que ele veio e vem ocupando no cenário nacional. Nota-se, nesse contexto, que a identidade do docente se constitui na prática, com objetivos, liberdade de criar um caminho pedagógico, inovação e perspectivas próprias, considerando suas características individuais, muitas vezes apagadas no currículo, com uma função limitante da escola, no tocante a conteúdos e a aspectos formativos, tratados no 'item' a seguir.

2.2 O currículo como organização sistemática da formação de professor

O currículo tem um aspecto da natureza de organização/política, descrita por Roldão (2007) como sendo a relação entre a atitude de ensinar, ato este inerente e fundamental do professor, implicando que ele é um dos meios que a sociedade utiliza para disseminar o conhecimento e a cultura pela trajetória educacional dos estudantes. O conteúdo estudado é o reflexo do currículo. Nesse sentido, cabe o questionamento: será que os professores são aqueles que desenvolvem o currículo em relação às matérias ensinadas? (LESSARD; TARDIF, 2014)

Os estudos construídos em torno do currículo estão presentes em cada etapa demarcando a formação dos professores (CANDAUI, 2008). A história da profissão docente revela as várias tendências que foram indicativas do processo pelo qual passou a formação de professores, ora por padrões e tecnologia, ora por humanização e contextualização. O mesmo aconteceu com o currículo, utilizado como instrumento, envolvido nos conceitos de educação, escola e sociedade

e compreendido, muitas vezes, como ferramenta utilizada para selecionar o conteúdo e a prática do processo de ensino e aprendizagem.

Para Silva (2007), o currículo também se desenvolveu com teorias e pareceres sociais, no entanto o termo “currículo” surge com a pedagogia tecnicista (ideia do processo industrial), indicando que existe uma direção a ser seguida. Nesse sentido, os sujeitos que seguirão essa direção sinalizada pelo currículo serão modificados. Assim sendo, o currículo define a identidade dos sujeitos, englobando a subjetividade, construído por teorias, conceitos, momentos históricos, econômico e social. Silva (2007) esquematizou as principais teorias do currículo, como demonstrado na Tabela 1.

Teoria Tradicional	Teoria Crítica	Teoria pós crítica
Ensino	Ideologia	identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e	alteridade
Avaliação	social	subjetividade
Metodologia	Poder	significação e discurso
Didática	Classe social	saber poder
Organização	Capitalismo	representação
Planejamento	relações sociais de	cultura
Eficiência	produção	gênero
Objetivos	conscientização	raça
	emancipação e	etnia
	liberdade	sexualidade
	currículo oculto	multiculturalismo
	resistência	

Tabela 2.1 – Teoria dos currículos e suas características

Fonte: (FILHO *et al.*, 2007, p. 17).

O currículo e as questões que o envolvem sofreram mudanças nos anos de 1990 até 1995, ficando marcada a disputa dos discursos priorizando a visão sociológica e deixando de lado a visão psicológica. Nessa perspectiva, Candau (2011) destacou a superação na forma de entender o currículo, passando a ser entendido não mais como um instrumento administrativo e científico (pela teoria tradicional), mas como um instrumento do campo político e social (utilizando agora a teoria crítica e pós-crítica). A partir disso, foram consolidadas políticas de formação de professores com base na educação vista como complexa e com inúmeros referenciais.

Para Silva (2007), a teoria tradicional trazia em si um explicativo sobre as contestações da educação voltadas para o trabalho e para a vida na sociedade. No entanto, no Brasil, destacava-se pela tendência da Escola Nova e do tecnicismo instaurados nas escolas. Com a influência estadunidense, o currículo passou a ser pensado como fragmentação do trabalho educacional, visão destacada no trabalho de Tyler. A formulação do currículo, nesse sentido, era urgente e necessitava de objetivos concretos para uma eficiência e para comportamentos até então industriais nos anos de 1960.

Na conjectura brasileira, destacada nos anos de 1920 até 1980, o currículo sofreu fortes interesses e baseava-se em teorias estadunidenses, sendo visto como uma utilidade que preparava os sujeitos para o trabalho e para a sistematização da sociedade. No entanto, no Brasil, só foi repensado esse modelo no final desse intervalo, quando houve a necessidade de adaptar o currículo com o contexto em que a realidade brasileira se encontrava (LOPES; MACEDO, 2009).

Desde a década de 1970, a teoria crítica eclodiu no cenário internacional. Segundo Silva (2007), vários autores afirmaram que a escola é uma máquina ideológica; Freire (2018), por exemplo, afirmou que questões epistemológicas tratavam-se de formas de adquirir conhecimento de uma perspectiva filosófica ao invés de econômica; Saviani (2009), por sua vez, reformulou a aquisição de conhecimentos a partir da relação entre educação e política que sugeriram as críticas a respeito do currículo.

No contexto brasileiro, as enunciações mais reconhecidas são: Pedagogia do oprimido, idealizada por Paulo Freire, e Pedagogia Histórico Crítica de Saviani. Tais perspectivas se desenvolveram, principalmente, no Brasil no período Pós-Ditadura, no qual a democracia voltava a ter “voz”, permitindo, assim, o desenvolvimento de trabalhos nacionais e pesquisas para aprimoramento do cenário educacional (CANDAUI, 2011).

Entretanto, no que tange às teorias pós-críticas, elas se relacionam com uma perspectiva de multiculturalismo em relação ao gênero do currículo com uma perspectiva social e étnica (estudos culturais). No contexto brasileiro, em meados dos anos de 1995, difundiu-se uma pluralidade de estudos, como campo intelectual que se constrói pelo tempo e sujeitos que os englobam, diversificando e deixando-o ainda mais complexo, sendo legitimado pelas teorias e pelas concepções que permeavam a área curricular (FILHO *et al.*, 2007). Discorrendo sobre a temática, Carvalho (2019, p. 112), explicita a definição de currículo como sendo “aquele que foi elaborado para ser aplicado em espaços com vários sujeitos sociais que validam as concepções dos fundamentos curriculares”.

O debate contemporâneo está pautado na construção de um currículo democrático para a concretização de um meio mais humanizado. O processo de humanização está relacionado à obtenção da cultura pessoal por meio de diversas inter-relações, "[...] as ferramentas culturais necessárias para as práticas mais corriqueiras, e até mesmo pela invenção novos instrumentos para fazer uso do conhecimento histórico e da tecnologia para a criação artística e científica" (LIMA, 2007, p. 18).

Historicamente, esses conhecimentos e práticas foram delineados, ordenados e estruturados para que o conteúdo do currículo fosse fracionado em conteúdo. Pode-se ver que esses conteúdos são "[...] conceitos, sistemas de interpretação, habilidades, normas, valores [...]", derivados de conhecimento historicamente instituído e a definição de disciplina como "agrupamento de informação visando de maneira organizada de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem" (LIMA, 2007, p. 18). No entanto, "a estrutura curricular não conta com as práticas docentes e saberes, limitando os conteúdos apenas nos livros consubstanciando as competências e críticas sem reflexão" (CARVALHO, 2019, p.112).

Cabe, ainda, mencionar que o docente é o mediador, utilizando-se do papel de auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem, percebendo que o professor integra os conteúdos dos livros e preenche as lacunas de determinados conhecimentos com seus saberes didáticos, evidenciando a necessidade de uma maior autonomia e de flexibilidade curricular (CARVALHO, 2019).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), o currículo descreve a concepção escolar direcionando e delimitando os componentes de educação e de formação. Além disso, segundo os autores, o processo formativo do professor é importante, pois é daí que as políticas educacionais sucedem e modificam o desempenho da escola no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Percebendo que as tendências que permeiam o currículo são inspiradas pela pedagogia tradicional, tecnicista, da Escola Nova e as sociocríticas, é imprescindível compreender como se desenvolvem essas práticas na educação brasileira.

A pedagogia tradicional e a tecnicista são mais convencionais e politicamente conservadoras. A primeira centra-se na mera transmissão de conteúdos e na autoridade do professor, tendo ainda forte presença nas escolas de todos os níveis de ensino, tanto públicas quanto privadas. A pedagogia tecnicista, parente próxima da tradicional, está também associada à transmissão de conteúdo, mas põe em peso forte no desenvolvimento de habilidades práticas, no saber fazer. [...] A pedagogia da Escola Nova, hoje representada principalmente por escolas e por professores que adotam uma visão construtivista [...], não se exclui a transmissão de

conhecimentos. Entretanto, considera-se mais importante a organização do ambiente de aprendizagem para que o aluno possa desenvolver sua própria atividade de aprender. [...] As pedagogias socio-críticas, por sua vez, propõem associar ensino-aprendizagem à responsabilidade da escola perante as desigualdades econômicas e sociais, ajudando os alunos em sua preparação intelectual e em sua inserção crítica e participativa na sociedade. (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017, p. 245-246).

Os métodos de ensino pontuados revelam as características da formação humana vivenciada e adquirida na escola, sendo também um comportamento social. Para ocorrer esse desenvolvimento, a educação realiza o papel de fortalecer o caráter humano, "[...] as escolas de hoje precisarão enfrentar a cultura, ciência, competências e habilidades cognitivas e, ao mesmo tempo, sendo necessário motivar o aluno como parte da aprendizagem e experiência e prática de cultura social" (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

A caracterização do currículo se deu por instrução governamental, instituindo a base nacional comum como parte da constituição dos Estados até meados do século XIX. Silva (2007) ressalta que modificações e projeções nas concepções curriculares aconteceram pela LDB/1996 quando destaca que a educação tem por objetivo o desenvolvimento do discente visando ao preparo para a cidadania e à habilitação para o trabalho. Conseqüentemente, o currículo é uma consequência da atuação do professor, sendo definido por um currículo ação (aquele que acontece em classe) e um oculto (com sentido).

Para Libâneo e Pimenta (1999), na profissão docente, é necessário combinar sistematicamente elementos teóricos com circunstâncias reais. Por este motivo, ao considerar os cursos de formação, a prática é o foco das atividades de formação. À primeira vista, este parece ser um exercício formativo para futuros professores, que devem ser um pesquisador potencial em ação, ou seja, ele deve usar a prática para refletir (MOREIRA, 2001). O professor se volta para os aspectos culturais e sociais, questionando a desigualdade ou as diferenças nas identidades dos participantes, em seguida, estimula a reflexão coletiva, promove discussões em conjunto na sala de aula e no espaço da escola.

Refletir sobre a prática é entender que é preciso de espaço e tempo para a prática, devendo ser usado para formação de professores, a fim de promover ações de discussão e de construção do coletivo, definindo as causas e os fatos sociais e pedagógicos que cercam uma realidade. Ao proporcionar esses espaços, há a contribuição diretamente da construção coletiva para a prática. Saviani (2009) apontou a separação entre forma e conteúdo ao distinguir as relações, separando conteúdo de conhecimento e procedimentos de ensino, deixando evidente a disparidade entre a prática obrigatória no currículo e o estágio com supervisão.

A compreensão da prática como parte do currículo faz com que ela contemple várias disciplinas, distribuídas ao longo do curso. Espera-se, com isso, que cada matéria colabore de forma a vincular a prática à teoria. O estágio passa a ser entendido como parte da formação da própria identidade docente e é uma chance de aprendizado da profissão na prática, garantindo reflexões sobre a prática escolar como ponto de partida (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Isso fornece uma compreensão e uma reflexão sobre o ensino em torno do estágio, possibilitando uma prática que ressignifica o que se aprendeu ou está aprendendo na formação inicial.

Articulando o currículo na formação inicial com a prática, a proposta dos cursos de formação inicial evidencia em sua carga horária requisitos que garantam

[...] conteúdos específicos das respectivas áreas de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (PLANO. . . , 2014, p. 11).

O currículo em sua estrutura foi pensado para preparar o profissional para os desafios e para as implicações reais que são associadas à prática docente e aos contextos de cada região brasileira com resultados oriundos de pesquisa e avaliação. Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007) ressaltam a potencialidade do currículo, tornando os egressos dos cursos de formação inicial capazes de cumprir seu papel e de promover as mudanças que os contextos e a sociedade estão exigindo, promovendo conhecimentos e habilidades necessários para os sujeitos envolvidos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Além disso, essa perspectiva ainda aponta para o fato de que o currículo abrange conteúdos de diversos campos, incluindo: direitos humanos, diversidade racial e étnica, sexual, gênero e/ou religioso, vislumbrando os envolvidos na relação da prática escolar e os contextos educacionais e reais dos sujeitos dessa relação de aprendizado. A formação inicial é, portanto, basilar, pois modela a identidade do futuro profissional da educação, construindo-a com valores éticos, morais, políticos e estéticos. Vislumbra-se que, para a formação inicial, são observadas as DCN (2006/2006/LEI/L11273.HTM); (PLANO..., 2014); (RESOLUÇÃO..., 2019), evidenciando que a formação continuada é pensada para ter um papel de aprimoramento da prática docente, melhorando a habilidade do profissional em seu exercício. Percebe-se, entretanto, que as semelhanças e as diferenças dos currículos para formação de professores, muitas vezes, distanciam-se das diretrizes estabelecidas, deixando de oferecer conhecimentos

necessários para uma boa formação (MONTANDON, 2013). O currículo deve ser pensado na articulação de prática e teoria, envolvendo um processo contínuo entre aprender e ensinar, instigando no futuro professor articulações de como aprimorar a realidade em que se está inserido, preocupando-se principalmente com o seu papel social (LEITE, 2000).

Nos currículos de formação de professores, em especial os do curso de pedagogia, existe uma estrutura com um plano político pedagógico e uma ementa, organizando quais disciplinas serão ofertadas e quais as propostas para cada disciplina. O ajuntamento dessas disciplinas aconteceu pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006/2006/LEI/L11273.HTM,) categorizando as disciplinas basilares, o aprofundamento de estudo com diversificação e as disciplinas integradoras.

Para Luckesi (2000), quanto mais planejado forem as ações da escola (currículo, gestão, equipe pedagógica) mais eficiente será a avaliação. Além disso, a avaliação da aprendizagem é parte das funções dos docentes, como explicitado na LDBEN, artigo 24, inciso V. Para Luckesi (2000), por sua vez, o “instrumento” avaliação é o agrupamento de dados adquiridos pelo professor sobre como os alunos estão se desenvolvendo e se estão avançando no conteúdo determinado.

Nessa perspectiva, como o currículo deveria ser organizado para que todas essas especialidades que um professor precisa sejam previstas e que o sujeito consiga adquirir na sua formação inicial a vivência e a experiência necessária para lidar com a futura sala de aula? (PIMENTA *et al.*, 2017). Pensar em avaliação, nesse contexto, é perceber que o currículo tem um referencial teórico determinante, direcionando o professor a trabalhar com as diferentes propostas para identificar e para variar as tarefas e os objetivos, oportunizando diversos recursos que determinam o processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2006).

2.3 A avaliação como componente curricular

Algumas vezes, a avaliação da aprendizagem assume o papel de protagonista do fenômeno educativo, seja pelo valor que lhe é atribuído pela sociedade, seja pelo seu uso como instrumento de controle e de dominação da vontade dos estudantes e, conseqüentemente, como instrumento de intimidação, pelo medo da reprovação e pela exclusão social. Para Luckesi (2000), a avaliação deveria servir como um recurso didático do professor, compreendendo as dimensões da ação de avaliar e em como conduzir o processo avaliativo.

A avaliação como campo teórico e de pesquisa é qualificada sob certas circunstâncias e tempo. Há vários modelos de avaliação, desde modelos baseados exclusivamente em medidas

até práticas sociais e humanas fundamentadas na tomada de decisões. As avaliações estão começando a desempenhar um papel importante na crítica aos currículos escolares e às mudanças curriculares, especialmente as escolas de primeiro mundo, e essas mudanças estão ocorrendo lentamente no Brasil. Há uma necessidade crescente de avaliação, de formação específica no campo da educação, seja para instituições com foco na educação ou para políticas e gestão (VIANNA, 2005).

Sendo assim, além de dominar concepções, estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem, os professores passaram a ter de se envolver com o debate e a discussão dos resultados das avaliações externas e em larga escala. Se a avaliação educacional, principalmente nas dimensões da avaliação da aprendizagem, externa em larga escala e institucional, tornaram-se objeto central nas políticas educacionais e se incidem sobre o trabalho docente, evidentemente que devem ser objeto de ensino nos cursos de formação dos professores.

Para o curso de pedagogia, definiram-se as DCN, que fundamentam e diversificam os estudos em quatro núcleos, descritos assim:

[...] I – um núcleo de estudos básicos [...] c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro; [...] II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...] b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras [...]. (2006/2006/LEI/L11273.HTM, p. 3-4).

Nessa perspectiva, nota-se que se destaca avaliação educacional delineada nos seguintes sentidos: avaliação do processo de ensino e da aprendizagem; avaliação de projetos e programas educacionais; avaliação de recursos didáticos e materiais; avaliação e pesquisa.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem pode ser definida como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação, participativa e interativa, negociação, contextualização, sobre o que os alunos sabem e podem fazer nas várias situações (VIANNA, 2005). Nesse sentido, as atividades de ensino não precisam compreender o processo de avaliação em sua sistemática e os tipos de ferramentas ou questões que viabilizam diferentes situações de ensinar e de aprender.

A avaliação de projetos e de planos significa a tomada de decisões, que têm impacto nas mudanças no pensamento e no comportamento dos membros do sistema. (VIANNA, 2005) Desse modo, não se trata apenas da sistematização da avaliação, mas também das novas

políticas, projetos ou mudanças que dela possam decorrer, além de compreender os resultados por elas apresentados, seja nas ações específicas dos professores ou da comunidade escolar, por meio da compreensão da significância e do possível impacto da avaliação.

A avaliação de materiais e de recursos pedagógicos refere-se, em particular, à construção de ferramentas de avaliação e de normas relacionadas com o próprio material ou as medidas de referência do conteúdo/competências que o constituem. (VIANNA, 2005). Observa-se que, em todas as categorias, a avaliação educacional está relacionada à formação docente, pois busca combinar o processo educacional com diferentes experiências, políticas e planos que os assimile diante da pesquisa científica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, cujo caráter é qualitativo, de cunho exploratório. No desenvolvimento do estudo, foi feito, num primeiro momento, uma revisão da literatura e um levantamento bibliográfico, que possibilitaram a construção do referencial teórico deste trabalho. Destaca-se, além disso, que esta investigação se fundamenta na pesquisa documental, sendo utilizados, para tanto, os materiais recolhidos nos sites das universidades que compõem a amostra estudada.

Para Demo (2021), a pesquisa deveria ser tratada como uma “atitude cotidiana”, e não como uma função de pesquisador da universidade, tratando a pesquisa como um assunto distante e de difícil acesso. Na verdade, sob a ótica do autor, esse tipo de abordagem refere-se à leitura da realidade realizada de forma crítica mediante processos e produtos específicos, podendo ser realizada pelos professores desde a educação básica.

Segundo Demo (2021), a pesquisa é um fomentador de conhecimento, porque dialoga diretamente com o ensino e suas relações com as práticas pedagógicas, sendo entendidas com atividades que se relacionam, e não como atividades distintas e/ou distantes. Para Gil (2021), a pesquisa qualitativa é uma das modalidades utilizadas pelas ciências sociais. É por meio dela que se obtém os resultados pretendidos mediante o não estatístico ou a quantificação (GIL, 2021). Segundo Gatti (2004), a pesquisa quantitativa é um recurso, devendo o pesquisador abranger o contexto em que ela se insere, a reflexão e o sentido da pesquisa e “não submeter-se cegamente a eles”.

A metodologia tem por função permitir que o pesquisador tenha aproximação focada com o assunto específico e em documentos que auxiliem nas indagações que se pretende responder elencadas nos objetivos da pesquisa (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016). Cabendo ao pesquisador identificar qual tipo de abordagem ele utilizará para responder as especificidades da investigação pretendida (DEMO, 2021).

Segundo Pereira e Ortigão (2016), as pesquisas qualitativas são indicadas para estarem atentas aos problemas sociais, justamente por não ser uma pesquisa generalista. Segundo Silva (1998), na pesquisa qualitativa, o pesquisador descreve com mais detalhes, ressaltando que o processo que a pesquisa percorre é mais importante do que o resultado, analisando os resultados de forma a utilizar o raciocínio e a observação. Diante disso, por ser uma pesquisa em educação, trabalhar-se-á com a pesquisa bibliográfica e com a pesquisa documental que são marcantes para os procedimentos desse estudo (SILVA, 1998).

Para Pimentel (2001), a organização do material é fundamental para ter uma visão processual da leitura e para poder estabelecer os critérios, assuntos, cronologia e criação de um banco de dados para melhor manuseio das informações. Para Fávero e Centenaro (2019, p. 173), “A pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão e compreensão de documentos”. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6):

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo com base na análise de documentos científicos, como: livros, revistas científicas, periódicos, enciclopédias e artigos científicos. Seria, então, um estudo em diversas fontes científicas, proporcionando uma aproximação com o tema do projeto. Para Conforto, Amaral e Silva (2011), as fontes escolhidas para as pesquisas bibliográficas têm a vantagem de serem reconhecidas e categorizadas com base em domínio científico. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 183):

[...] abrange [...] a bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com [...] o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Nesse sentido, dada a importância e relevância que autores, como Azevedo *et al.* (2010), Candau (2011), Cury (2002), Gatti *et al.* (2019), Luckesi (2000), Saviani (2009), entre outros nomes, têm na temática, eles foram selecionados para a revisão de literatura, considerando-os como base para descrever os assuntos da introdução e do capítulo 1. Como segundo norte, empregou-se a pesquisa documental como fonte para se debruçar sobre os documentos disponíveis no site das universidades federais mineiras, as quais foram usadas na amostra, e os documentos legais, sendo eles: os projetos pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação presencial em Pedagogia como licenciatura, essas definidas pelas normativas brasileiras.

Para Silva (2009), a pesquisa documental é um método investigativo que não se baseia em uma única concepção; é a investigação da realidade social, podendo ser utilizado como caráter crítico aos referenciais teóricos que o pesquisador utiliza para responder às perguntas

da pesquisa. Esse método não evidencia ou enfatiza a quantidade ou a descrição dos dados apontados pela pesquisa, mas ressalta as informações dos dados gerados com um olhar mais profundo e de maior interesse para o estudo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para identificar a literatura pertinente, buscaram-se artigos sobre a temática em plataformas eletrônicas, como Google, Google Acadêmico, Scielo, Periódicos (Portal da CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – bdtb.ibict.br). No entanto, não foram encontrados muitos trabalhos relacionados ao tema. Encontrou-se apenas um artigo com o título: “A avaliação educacional como componente curricular na formação de professores: um estudo documental a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia”, escrito por Carvalho (CARVALHO; BENFATTI; SILVA, 2016).

A escolha foi para direcionar a pesquisa visando a identificar a formação de professores, currículo e avaliação, contextualizando a fundamentação teórica.

Após a contextualização da fundamentação teórica, seguiu-se para a próxima etapa, aproximando a pesquisa documental aos objetivos a serem alcançados. Para atingir o principal objetivo da pesquisa, identificou-se o lugar que a competência específica de avaliador ocupa na formação inicial dos professores, bem como analisou-se se essas competências estão presentes nas grades curriculares dos Cursos de Pedagogia em Minas Gerais.

Para essa amostra, foram selecionadas primeiramente as universidades Federais e Estaduais de Minas Gerais, sendo elas: as Federais: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); e as Estaduais: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Chegou-se, então, ao total de 13 instituições.

Após a seleção das universidades, escolheu-se como segundo crivo as universidades federais, excluindo da pesquisa as duas universidades estaduais do Estado de Minas Gerais, a saber: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). A exclusão das universidades estaduais se deu devido ao fato de que ambas possuem campus em diversas partes do estado em que os cursos de Pedagogia são favorecidos e, portanto, houve dificuldade em identificar se as propostas de curso eram as mesmas ou se cada campus ofertava o seu de forma mais específica.

Como terceiro crivo, selecionaram-se as universidades em que os cursos de pedagogia eram ofertados na modalidade presencial, deixando de lado as universidades que oferecem cursos na modalidade a distância (EAD). Essa escolha se deu, pois a modalidade a distância tem uma outra perspectiva em relação ao processo de aprendizagem, e essa modalidade não é o objeto de estudo desta investigação.

Com essa nova filtragem de modalidades de ensino, foram selecionadas as seguintes universidades: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Uberlândia (UFU)², Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)³; Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM). Nesse sentido, houve o total de 9 universidades a serem analisadas.

Vale destacar que algumas universidades oferecem o curso de Pedagogia nas duas modalidades – presencial e a distância. Nesse caso, os cursos a distância não foram selecionados para a pesquisa, mas as IES foram mantidas por oferecem cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia. As universidades que oferecem a modalidade a distância⁴ são: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Lavras (UFLA)⁵; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

A Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) não oferece a opção de curso em nenhuma das modalidades.

² A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem dois polos, sendo separados em: Faculdade de Educação – FACED e Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social – FACES, os dois polos serão analisados.

³ A Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) oferece o curso em dois campus: o campus Santo Antônio (CSA), ofertado a distância; e o campus Dom Bosco (CDB), objeto de análise da pesquisa.

⁴ A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) têm as duas modalidades de oferta do curso de pedagogia, sendo ele presencial e a distância. Por critério de seleção, usaram-se os documentos disponíveis no site para o curso presencial.

⁵ A Universidade Federal de Lavras (UFLA) oferece a modalidade a distância, entretanto não está tendo ingressos ativos.

Justifica-se a exclusão dos cursos de Pedagogia da amostra selecionada para esta pesquisa pelo fato de muitos deles terem uma composição curricular diferente dos presenciais, por terem ofertas que nem sempre são perenes, o que dificultaria uma análise com parâmetros mais claros, como ocorre com os cursos presenciais.

Após essa primeira seleção, realizou-se uma leitura dos materiais levantados procurando localizar nos projetos pedagógicos de curso (PPC) e nas ementas se a avaliação educacional compõe os currículos da formação dos professores enquanto disciplina ofertada ou temática trabalhada nas disciplinas.

Tendo como norte algumas questões a serem pesquisadas e que visavam a alcançar os objetivos propostos neste estudo, procedeu-se da seguinte forma: 1) A disciplina Avaliação Educacional é obrigatória no currículo? Para responder a essa pergunta, selecionou-se entre os documentos disponibilizados na internet pelas universidades: o projeto político pedagógico, as ementas, as matrizes curriculares e os planos de ensino das seguintes disciplinas: Metodologia(s) de Ensino, Didática e Avaliação Educacional.

Assim que foram analisadas as ementas dessas disciplinas, respondeu-se à segunda questão norteadora: 2) Como os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos apresentam a Avaliação Educacional no currículo? Para responder a esse objetivo, observaram-se as ementas das disciplinas selecionadas destacando para os seguintes itens: 1. Se foi trabalhado avaliação como um item descrito no conteúdo programático; 2. Se o professor colocou alguma referência bibliográfica sobre avaliação, percebendo que, mesmo que ele não tenha colocado um tópico no conteúdo programático, ele pode ter trabalhado indiretamente, sendo percebido pela bibliografia básica ou complementar. 3. Se são oferecidas disciplinas obrigatórias e/ou optativas. 4. Qual é a diversificação da carga horária proposta para a oferta desses componentes curriculares?

Para a coleta desses materiais, acessou-se os sites das instituições, inclusive as informações sobre a fundação de cada universidade, quase todos os materiais utilizados na pesquisa estão disponíveis na página da internet, de fácil acesso e de domínio público. Quando os documentos não foram encontrados, enviou-se um e-mail para os coordenadores dos cursos e para as secretarias dos departamentos de educação relatando a necessidade deles para a pesquisa e quais seriam os arquivos que eram requeridos. Ressalta-se que as respostas aos e-mails foram recebidas em pouco tempo, conseguindo o acesso a todos os materiais necessários para a presente pesquisa.

Na próxima seção, serão descritos os dados das instituições e as informações selecionadas nos documentos oficiais, delineando como eles aparecem nas universidades federais em Minas Gerais.

3.1 As universidades federais mineiras envolvidas na pesquisa

Para a construção do caminho de coleta dos dados, foram selecionadas para a amostra instituições de ensino superior federais do estado de Minas Gerais (MG) que possuem o curso de Pedagogia presencial. Logo após a seleção das universidades, as ementas e o plano político pedagógico foram avaliados, separados e categorizados.

Antes de apresentar os cursos de Pedagogia e as disciplinas propostas nas matrizes curriculares nos cursos de cada instituição, serão descritas as universidades por ano de fundação para auxiliar na contextualização, começando pela mais antiga até a mais nova. As informações apresentadas foram extraídas dos sítios das universidades da amostra pesquisada, bem como os documentos consultados, os quais estavam disponíveis nesses mesmos sítios.

A apresentação das universidades seguirá a seguinte ordem: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A mais antiga universidade de Minas Gerais refere-se à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja origem se entrelaça com a história das primeiras instituições de ensino superior do Estado. Ela foi criada em 7 de setembro de 1927 com o nome Universidade de Minas Gerais (UMG) - uma instituição privada e subsidiada pelo Estado. Sua fundação decorreu da união entre quatro escolas de nível superior que então existiam em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito (criada em 1892 em Ouro Preto e transferida para a atual capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911).

Na segunda metade dos anos 1940, a UMG ampliou-se consideravelmente, no plano acadêmico, com a incorporação de diversas escolas livres criadas em Belo Horizonte. Oosteriormente à fundação da Universidade, foram incluídos os seguintes cursos: Arquitetura, em 1946, e as Escolas Livres de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas e

Administrativas, em 1948. Em 1949, houve a federalização da UMG, mas seu nome e sua sigla permaneceram inalterados.

Em 1950, ocorreu a incorporação da Escola de Enfermagem. Nos anos de 1960, a UMG sofreria profundas transformações. Na primeira metade da década, houve um expressivo programa de expansão, com a incorporação da Escola de Veterinária, em 1961, do Conservatório Mineiro de Música – que daria origem à Escola de Música –, em 1962, da Escola de Biblioteconomia – a atual Escola de Ciência da Informação –, em 1963, e, no mesmo ano, a criação da Escola de Belas Artes.

Adotando o nome Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 1965, por determinação do Governo Federal, a instituição passa a ser pessoa jurídica de direito público, de ensino gratuito, mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

A história da UFJF, por sua vez, teve início em 23 de dezembro de 1960, quando o presidente Juscelino Kubitschek sancionou a lei nº 3858, que tornava federais as cinco faculdades já existentes na cidade – Direito, Farmácia e Odontologia, Engenharia, Medicina e Economia – criando, então, uma Universidade Federal para Juiz de Fora.

A “Atenas mineira”, como era chamada a cidade, possuía um ambiente notadamente propício para receber um centro de cultura, educação e pesquisa. Em 1954, foi a primeira vez que Juscelino Kubitschek, então Governador de Minas Gerais, anunciou a intenção de constituir uma Universidade pública na cidade.

Foi uma conquista árdua. Durante anos, muitos esforços foram feitos por diversos grupos, na intenção de mobilizar a sociedade em torno da criação de uma Universidade. Liderados por um Diretório Central dos Estudantes (DCE) forte e atuante, os alunos promoviam palestras seguidas de debates, de seminários e de programas de rádio sobre o tema. Entre outros artifícios de campanha, prepararam um memorial com dados estatísticos sobre as faculdades e sobre a cidade, que foi enviado a todos os deputados e senadores pedindo apoio para aprovação da lei de federalização.

Em 1958, na colação de grau da primeira turma da faculdade de Medicina, pelo discurso do orador, José Carlos Barbosa, o paraninfo convidado, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, foi questionado em público sobre as reais condições para a federalização das faculdades. Foi então que, surpreendendo os presentes, o presidente incluiu em seu discurso, de forma improvisada, o anúncio da criação de uma Universidade Federal em Juiz de Fora, ainda naquele mandato.

Nos primeiros anos de criação, as faculdades que foram federalizadas, pois já cumpriam os requisitos básicos: curso reconhecido e patrimônio – que passaram a pertencer à União – continuavam funcionando com certa autonomia. A partir de 1971, com a inauguração do campus e com a implantação da reforma universitária, toda a organização e planejamento dos cursos foram centralizados e padronizados, consolidando o sistema de ensino.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi criada no dia 21 de agosto de 1969, com a junção das centenárias e tradicionais Escola de Farmácia e Escola de Minas. Ao longo dos anos, cresceu e ampliou seu espaço físico, ganhando novos cursos, professores e colaboradores.

A Escola de Farmácia foi criada em 1839. Construída na antiga sede da Assembleia Provincial, local onde foi jurada a 1ª Constituição Republicana de Minas Gerais, a Escola foi a primeira faculdade do Estado e é a mais antiga da América Latina na área farmacêutica. Atualmente, seu setor administrativo, colegiado e diretorias estão localizados no campus Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto. Os laboratórios e as salas de aula funcionam na sede da Escola, no centro da cidade e no campus.

No ano de 1876, o cientista Claude Henri Gorceix fundou a Escola de Minas, primeira instituição brasileira dedicada ao ensino de mineração, metalurgia e geologia. Sediada no antigo Palácio dos Governadores, no centro de Ouro Preto, foi transferida, em 1995, para o campus Morro do Cruzeiro.

Desde 1970, o Centro Desportivo da Universidade (Cedufop) desenvolve atividades em parceria com vários cursos de graduação, mas, só em 2008, foi possível a implantação do curso de Educação Física, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Em 1978, foi criado o curso de Nutrição, porém a Escola de Nutrição foi fundada somente em 1994, com funcionamento no campus Morro do Cruzeiro. Já em 1979, na cidade de Mariana (MG), teve início o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Localizado no prédio onde funcionava o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, hoje o campus abriga os cursos de História, Letras e Pedagogia.

Diante do interesse da comunidade na área das artes, foi estruturado o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (Ifac), em 1981, onde são ofertadas as graduações em Artes Cênicas, Música e Filosofia.

No ano seguinte, em 1982, no campus Morro do Cruzeiro, foi criado o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (Iceb), responsável, inicialmente, pelas disciplinas de graduação dos ciclos básicos dos cursos da Escola de Minas, Farmácia e Nutrição. Na atualidade, abrange

também os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Matemática, Ciência da Computação, Estatística, Física, Química e Química Industrial. Atende, ainda, às disciplinas básicas de cursos da área da saúde, como Medicina e Educação Física.

Na década 1990, cinco novos cursos passaram a ser ofertados na UFOP. O primeiro é o de Direito, fundado em 1993, que ganhou recomendação da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio da outorga do Selo da OAB. Em 1997, foi criado o curso de Engenharia de Produção em Ouro Preto. O mesmo curso foi criado também em João Monlevade, no Icea, porém em 2001. Ainda na Escola de Minas, em 1999, foram criados os cursos de Engenharia de Controle e Automação e o de Engenharia Ambiental. Em 1999, foi criado o curso de Turismo, que, além de reforçar o papel da Universidade na região, promove uma visão voltada para o desenvolvimento integrado e sustentável do mercado turístico. Outra conquista foi a implantação da graduação em Museologia, em 2008, primeira de Minas Gerais. Suas atividades são realizadas também no Morro do Cruzeiro. Em 2013, os três cursos passaram a integrar uma única unidade acadêmica com o nome de Escola de Direito, Turismo e Museologia (EDTM).

No ano 2000, por meio do antigo Núcleo de Educação Aberta e a Distância, hoje Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead), a Universidade implantou cursos de pós-graduação e graduação na modalidade a distância, abrangendo 90 cidades em Minas Gerais, quatro no estado de São Paulo e oito na Bahia. Atualmente, os cursos de graduação ofertados são Administração Pública, Geografia, Pedagogia e Matemática.

Em 2002, a Universidade, no processo de ampliação, inaugurou o campus avançado de João Monlevade, oferecendo os cursos de Sistema de Informação e Engenharia de Produção. Em 2009, dois novos cursos passaram a compor o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (Icea) campus de João Monlevade, Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação.

Já em Ouro Preto, a Escola de Minas passou a ofertar mais dois cursos: Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Mecânica, ambos criados em 2008.

No início de 2013, foi criada a Escola de Medicina, no campus Morro do Cruzeiro, responsável por sediar o curso de Medicina. O curso, que surgiu em 2007 e funcionava junto ao Departamento de Farmácia, agora tem prédio próprio.

Por meio de sua adesão ao Programa Reuni, a UFOP criou mais uma unidade na cidade de Mariana, onde foram abrigados quatro cursos: Administração, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social, que funcionam, desde 2008, no Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (Icsa).

Hoje, a UFOP oferece 51 cursos de graduação, sendo 47 presenciais e quatro a distância. Quanto à pós-graduação, são ofertados 24 cursos de mestrado acadêmico e oito profissionais,

15 opções de doutorado e 10 especializações. No total, são mais de 11 mil alunos, cerca de 800 técnicos-administrativos e aproximadamente 900 professores, entre efetivos e substitutos.

Quanto à Universidade Federal de Viçosa (UFV), salienta-se que ela se originou da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes.

A ESAV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926 por seu idealizador Arthur Bernardes, que, na época, ocupava o cargo máximo de Presidente da República. Em 1927, foram iniciadas as atividades didáticas, com a instalação dos cursos Fundamental e Médio e, no ano seguinte, do Curso Superior de Agricultura. Em 1932, foi a vez do Curso Superior de Veterinária. No período de sua criação, o professor Peter Henry Rolfs, da Universidade da Flórida (Estados Unidos), foi convidado para organizar e dirigir a Esav.

Visando ao desenvolvimento da Escola, em 1948, o Governo do Estado a transformou em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg), que era composta pela Escola Superior de Agricultura, pela Escola Superior de Veterinária, pela Escola Superior de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização (Pós-Graduação), pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão.

Devido à sólida base e ao bom desenvolvimento, a Uremg adquiriu renome pelo país, o que motivou a sua federalização pelo Governo Federal, em 15 de julho de 1969, quando passou a ser nomeada Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O campus Florestal originou-se da Fazenda Escola de Florestal fundada em abril de 1939, pelo então governador de Minas Gerais, Benedito Valadares, com o objetivo de formar capatazes e de ministrar cursos rápidos aos fazendeiros. Quatro anos depois, a fazenda passou a abrigar menores e a oferecer o ensino primário e profissional-agrícola.

Em maio de 1948, ela foi rebatizada para Escola Média de Agricultura (Emaf) que, em 1955, incorporou-se à extinta Universidade Rural de Minas Gerais (Uremg) e, em 1969, à Universidade Federal de Viçosa. Desde 1969, a Universidade Federal de Viçosa mantém, na cidade de Florestal (MG), uma área com cerca de 1.500 hectares em que, inicialmente, funcionava apenas a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Cedaf), oferecendo cursos de nível técnico. Com a criação do Campus UFV Florestal, a Instituição passou a ofertar também cursos de nível superior.

O campus Rio Paranaíba (CRP) foi criado pela Resolução nº 08/2006, de 25 de julho de 2006. As atividades acadêmicas tiveram início no segundo semestre de 2007, com o oferecimento dos cursos de Administração (Integral e Noturno) e Agronomia (Integral). A

partir do segundo semestre de 2008, passaram a ser oferecidos dois novos cursos, Sistemas de Informação (Integral e Noturno) e Ciências de Alimentos (Integral).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978.

Com sete campi-quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG), a UFU é o principal centro de referência em ciência e em tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o Noroeste e partes do Norte de Minas, o Sul e o Sudoeste de Goiás, o Norte de São Paulo e o Leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso.

A UFU goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei. Sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e por normas complementares.

A Unidade Acadêmica é o órgão básico da UFU com organização, estrutura e meios necessários para desempenhar todas as atividades e para exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, ela tem por competência planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados e administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade; coordenar e implementar a política de recursos humanos da Unidade; e elaborar, bem como aprovar sua proposta de Regimento Interno em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral.

Cada Unidade Acadêmica será constituída dos seguintes órgãos: Assembleia da Unidade; Conselho da Unidade; Diretoria; Coordenações de curso de graduação e Coordenações de programas de pós-graduação; Coordenações de Núcleos, Órgãos Complementares, Departamentos ou outras estruturas previstas em seu Regimento Interno.

As trinta (30) Unidades Acadêmicas estão distribuídas em sete campi: em Uberlândia - Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória; em Ituiutaba - Campus do Pontal; em Monte Carmelo - Campus Monte Carmelo e em Patos de Minas - Campus Patos de Minas.

A Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) foi instituída pela Lei 7.555, de 18 de dezembro de 1986, como Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei (Funrei), sendo resultado da reunião e da federalização de duas instituições: a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, cujas atividades iniciaram em 1954, mantidas pela Inspeção de

São João Bosco; e a Fundação Municipal de São João Del Rei, mantenedora da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e da Faculdade de Engenharia Industrial (Faein), cujas atividades iniciaram-se em 1972 e 1976 respectivamente.

Em 19 de abril de 2002, a Funrei foi transformada em Universidade por meio da Lei 10.425, adotando a sigla UFSJ, eleita pela comunidade acadêmica. A UFSJ é pessoa jurídica de direito público, com financiamento pelo Poder Público, vinculada ao Ministério da Educação, que tem sede e foro na cidade de São João Del Rei, além de possuir unidades educacionais em Divinópolis, na região do Alto Paraopeba e em Sete Lagoas, todas no Estado de Minas Gerais. Como uma Instituição federal de ensino público superior, a UFSJ zela pela autonomia científica, didática, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. A UFSJ foi uma das poucas instituições federais de ensino superior criadas na década de 1980.

Desde o processo de federalização, a instituição já assumia como um dos eixos centrais de suas atividades fins a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Desde o início, a Instituição trabalhou para a qualificação de seu quadro docente, sobretudo com o incentivo ao doutoramento, bem como à formação e à estabilização dos grupos de pesquisa e da implantação de pós-graduação *stricto sensu*, elementos fundamentais para a sua transformação em Universidade.

Atualmente, a Instituição estrutura-se administrativamente em seis unidades educacionais e em um centro cultural. Estão localizados em São João del-Rei o Campus Santo Antônio, o Campus Dom Bosco e o Campus Tancredo de Almeida Neves, além do Centro Cultural da UFSJ. Entre 2007 e 2008, a UFSJ criou três unidades educacionais em outros municípios de Minas Gerais: o Campus Alto Paraopeba, localizado na divisa entre os municípios de Congonhas e Ouro Branco; o Campus Sete Lagoas, na cidade homônima; e o Campus Centro-Oeste Dona Lindu, situado no município de Divinópolis.

A Universidade Federal de Lavras (UFLA) foi fundada em 1908 sob o lema do Instituto Gammon (“Dedicado à glória de Deus e ao Progresso Humano”), e a Escola Agrícola de Lavras passou a ser chamada Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) em 1938. A federalização ocorreu em 1963. Foi em 1994 que a instituição se tornou universidade, hoje conhecida como Universidade Federal de Lavras (UFLA). Essa trajetória teve início com a concretização dos ideais de seu fundador, Dr. Samuel Rhea Gammon, e de seu primeiro diretor, Dr. Benjamim Harris Hunnicutt.

Nesse século de existência, a UFLA consolidou-se pelo seu pioneirismo na extensão – promoveu a Primeira Exposição Nacional do Milho e a Primeira Exposição Agropecuária do Estado de Minas Gerais, introduziu o primeiro silo aéreo para armazenagem de grãos no Estado

e também um dos primeiros tratores a arar terras brasileiras. Pela extraordinária geração de conhecimentos científicos e tecnológicos, a instituição editou a primeira revista de Minas Gerais, direcionada ao produtor rural. Além disso, marcou presença no cenário nacional também pela qualidade da formação de seus estudantes, os quais, razão maior da existência da instituição, têm se constituído, ao longo dos anos, em atores importantes da reconhecida excelência da Universidade.

A UFLA não somente foi capaz de fazer história ao longo do tempo, mas, sobretudo, preparar-se para, neste milênio, exercer com eficiência seu papel social no ensino, pesquisa, extensão e na prestação de serviços em uma das áreas mais estratégicas para toda nação – a área das Ciências Agrárias – que, entre outros importantes aspectos, lida com a produção de alimentos, madeira, fibras, medicamentos e energia renovável, sempre diante do desafio de explorar os recursos naturais em harmonia com a preservação ambiental. A Universidade está preparada para sua continuada e eficaz atuação em área tão vital para o Brasil, pois, além de estar assentada em bases sólidas, apresenta a disponibilidade do meio mais importante para o sucesso.

Atualmente, a instituição está comprometida com sua inserção nos diferentes campos do saber, desafiando-se a estruturar novos cursos que sejam reconhecidos pela mesma qualidade que marcou sua história centenária. Com a abertura recente de cursos como Pedagogia, Medicina e Engenharias (Civil, Química, Mecânica e de Materiais), a UFLA segue seu projeto de fortalecimento e de consolidação também nas áreas de exatas, humanas e ciências da saúde.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) foi fundada no dia 3 de abril de 1914 como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa), sendo reconhecida pela Lei Estadual nº 657, de 11 de setembro de 1915. A federalização ocorreu em 1960, um importante marco em sua história, uma vez que a condição de “federal” impulsionou ainda mais seu crescimento, com a ampliação de suas instalações e com a abertura de novos cursos.

No ano de 2001, a Instituição passou a ser Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe), oferecendo novos cursos para a sociedade, suprimindo as necessidades de trabalho especializado na área de saúde. A Efoa/Ceufe se preocupou não apenas com a expansão dos cursos presenciais, mas também dos cursos a distância, criando, em fevereiro de 2004, o Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead), o qual passou a construir novas propostas de cursos de graduação e de especialização a distância.

Em 2005, por meio da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005, a Efoa/Ceufe foi transformada em Universidade Federal de Alfenas, adotando a sigla UNIFAL-MG, eleita pela comunidade acadêmica.

Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a UNIFAL-MG é pessoa jurídica de direito público com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, de gestão financeira e patrimonial.

A Instituição estrutura-se administrativamente em quatro unidades, com localização da Sede e da Unidade Educacional Santa Clara, em Alfenas; e os campi avançados nas cidades de Poços de Caldas e Varginha.

Com mais de 100 anos de existência, a UNIFAL-MG acredita responder, efetivamente, às demandas educacionais da sociedade e participar dos problemas e dos desafios impostos pelo desenvolvimento local, regional e nacional. Reconhecida como instituição de ensino superior de destacada qualidade, a Universidade apresenta expressivos resultados em seus cursos de Graduação e de Pós-Graduação, por meio dos quais busca constantemente oportunidades de crescimento e de melhorias nas atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Inovação Tecnológica e Internacionalização.

Em setembro de 1953, visando ao desenvolvimento da região, Juscelino Kubitschek de Oliveira funda a Faculdade de Odontologia de Diamantina. Desenhada por Niemeyer, na época ainda uma promessa da arquitetura, a Faculdade tornou-se a semente da qual germinaria a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

No dia 17 de dezembro de 1960, foi transformada em Faculdade Federal de Odontologia (Fafeod) e, no dia 4 de outubro de 2002, pautada na busca pela excelência em ensino e pelo apoio à comunidade regional, tornou-se Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid). Passou a oferecer, além de Odontologia, os cursos de Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia, na área de Ciências da Saúde, e de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia, nas Ciências Agrárias.

Em 8 de setembro de 2005, foi publicada a Lei 11.173 no Diário Oficial da União, que transformou as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. A implantação da universidade nos referidos Vales representou a interiorização do ensino público superior no estado de Minas Gerais, possibilitando a realização do sonho da maioria dos jovens aqui inseridos de prosseguir sua formação acadêmica. Além disso, a Instituição destaca-se por sua importância para o desenvolvimento econômico e sociocultural da região, através da geração de emprego e de renda e da redução da desigualdade social existente no país.

Com a transformação em UFVJM, foram criadas 390 vagas anuais e novos cursos, como Licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e Educação Física, além de Bacharelados em Engenharia Hídrica, Sistemas de Informação e Turismo, chegando a um total de 33 cursos, escolhidos com base nas necessidades e nas vocações regionais, já que a instituição passou a abranger uma nova região, o Vale do Mucuri, e ganhou um novo campus, no município de Teófilo Otoni.

O passar dos anos só confirmou seu crescimento, com a criação de cursos de mestrado, doutorado e de ensino a distância. Aos campi de Diamantina e de Teófilo Otoni somaram-se três fazendas experimentais, localizadas nos municípios de Couto de Magalhães de Minas, Serro e Curvelo. Desde o primeiro semestre de 2014, começaram a funcionar mais dois campi: o de Janaúba e o de Unai e a UFVJM passaram a abranger também as regiões Norte e Noroeste de Minas. Mais cursos criados, como as Engenharias Física, de Materiais, de Minas, Metalúrgica e Agrícola, além de Química Industrial e Medicina Veterinária, e mais centenas de estudantes e famílias inteiras beneficiadas. Nesse mesmo ano, foram criados os cursos de Medicina no Campus JK, em Diamantina, e no Campus do Mucuri, em Teófilo Otoni, uma conquista extremamente valiosa para as comunidades atendidas.

Atualmente, com mais de uma década de existência, a universidade já colhe frutos: são mais de 80 cursos e mais de 10.000 estudantes dos cursos de graduação presenciais e a distância, mais de 1.500 matriculados nos cursos de pós-graduação. 617 técnicos administrativos e 778 professores estão distribuídos e atuando em cinco campi.

Afinal, ampliar e alcançar cada vez mais pessoas e trazer desenvolvimento por meio da educação é a missão da instituição.

A Faculdade de Odontologia de Diamantina foi criada pelo diamantinense Juscelino Kubitschek de Oliveira, por meio da Lei Estadual nº 990, de 30 de setembro de 1953.

Juscelino, eleito governador do estado de Minas Gerais, preocupou-se em ajudar, de alguma forma, a sua terra natal. Entre alguns projetos, pensou numa escola de nível superior, e a intenção inicial foi criar um curso de Mineralogia, atendendo às características da região, essencialmente mineral. Foi quando o dentista e grande amigo do governador, professor Pedro Paulo Penido, que exercia na época, por indicação e apoio do próprio Juscelino, o cargo de reitor da Universidade de Minas Gerais, sugeriu a criação de uma Faculdade de Odontologia.

Surgiu, assim, a ideia de criar a Faculdade de Odontologia de Diamantina, que ia ao encontro de um dos objetivos da época: a interiorização do Ensino Superior. Naquela ocasião, havia em Minas Gerais faculdades de Odontologia apenas em Belo Horizonte, Juiz de Fora,

Alfenas e Uberaba. A faculdade em Diamantina veio para atender às necessidades de uma grande área, constituída principalmente pelo Norte e pelo Nordeste do estado.

No início de maio de 1954, entrou em funcionamento o curso de Odontologia, com 15 alunos matriculados no primeiro ano. Durante um determinado período do ano de 1954, o curso funcionou provisoriamente no prédio de um grupo escolar, sede da atual Escola Estadual Profa. Júlia Kubitschek. Com a necessidade de a escola ocupar o seu espaço, houve a mudança do curso de Odontologia para a casa do “Senhor Neco Mota”, um famoso empresário de Diamantina, proprietário de uma loja no Beco do Mota. Essa casa que abrigou a Faculdade de Odontologia está localizada na Rua Romana, nº 8, no Centro da cidade.

Paralelamente a isso, foi construído o edifício-sede da Faculdade em terreno situado na Rua da Glória, num projeto de autoria do arquiteto Oscar Niemeyer, inaugurado em 1955, chamado hoje de Campus I. Tal prédio possuía uma policlínica com 15 equipos instalados e uma outra sala com cinco equipos para a prática de Ortodontia e de Odontopediatria. Os consultórios dentários eram os mais modernos para a época, existindo ainda um aparelho de Raio-X, três salas para aulas teóricas e salas individuais para a prática das 12 disciplinas do curso. Além disso, foram projetadas salas para ocupação do setor administrativo.

O curso foi idealizado para ser ministrado em apenas três anos, e a grande maioria dos professores era de Belo Horizonte.

O que se pode observar desse breve histórico da constituição das instituições de ensino superior federais de Minas Gerais cujos cursos de Pedagogia foram objeto de análise nesta pesquisa é o fato de que são instituições que têm, na sua origem, uma forte ligação com os aspectos políticos e econômicos das regiões do estado em que surgiram e que foram se transformando em importantes polos de formação de profissionais nas mais diversas áreas. Sejam instituições mais antigas, como a UFMG, sejam mais recentes, como a UFVJM, todas apresentam forte relação com instituições de ensino vocacionadas ao atendimento de demandas locais e que foram, a partir de demandas políticas e sociais, unificadas e federalizadas.

Depois dessa breve descrição das Universidades, na próxima seção, será apresentada a identificação e a análise da temática da avaliação nas disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia. As disciplinas que procuramos identificar e analisar são: Metodologia(s), didática e Avaliação Educacional e os projetos políticos pedagógicos.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados coletados na presente pesquisa, que tem como objetivo identificar e analisar o lugar que a competência específica de avaliador vem ocupando na formação inicial dos professores e se essas competências estão presentes nas matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia.

Visando a alcançar esse objetivo, serão descritos os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Pedagogia das instituições de ensino superior apresentadas na seção anterior, o perfil do egresso contido nesses PPC e as disciplinas que se vinculam direta ou indiretamente à formação dos professores para avaliação.

4.1 Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

Todo curso de formação dos profissionais no ensino superior deve explicitar no seu projeto pedagógico os elementos que evidenciam o contexto institucional, que traz a relação do curso com a instituição de ensino superior na qual ele se desenvolve, as condições que estão dadas para sua oferta (infraestrutura, corpo docente etc.), a organização didático-pedagógica do curso, articulando a formação profissional com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os objetivos do curso, o perfil do egresso que se pretende formar, a estrutura e os conteúdos curriculares que serão mobilizados para alcançar os objetivos propostos na formação, fundamentados no arcabouço normativo que regulamenta o curso proposto.

Desse modo, o projeto pedagógico do curso evidencia a formação pretendida e, no caso das universidades, que possuem autonomia, tais projetos explicitam a concepção de formação e de profissional que se deseja formar e, em última instância, revela a perspectiva de sociedade que se deseja construir.

No contexto desta pesquisa, torna-se importante partir desse olhar mais amplo, pois, como o foco nesta investigação está em um aspecto específico da formação nos cursos de licenciatura de Pedagogia, ou seja, os conhecimentos e as competências que os professores devem adquirir na formação inicial para desenvolver as atividades relativas a avaliação escolar, esse aspecto específico deverá estar articulado com a formação mais ampla que os profissionais da educação devem ter.

Na leitura dos PPCs dos cursos de Pedagogia das universidades consideradas no escopo desta pesquisa, procurou-se identificar, na parte da apresentação e nos objetivos explicitados,

aspectos que evidenciassem a preocupação com a formação dos licenciandos em Pedagogia e sua interface com conhecimentos e com competências para avaliar.

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estabeleceu no Projeto Político Pedagógico objetivos para orientar as diretrizes para o curso de Pedagogia (licenciatura) e explicitou que a formação esperada contempla a formação de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, explicita que o foco da formação está na docência.

A proposta da universidade de ofertar a licenciatura em pedagogia, esclarece que a:

[...] formação inicial de pedagogas e pedagogos para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de nível médio em que são requisitados conhecimentos pedagógicos, em um contexto formativo em que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, tanto no âmbito da educação escolar, quanto da educação não escolar (UFMG, 2018, p 32).

O curso de pedagogia oferecido pela Universidade de Juiz de Fora (UFJF), do mesmo modo que a formação proposta na UFMG, fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais e enfatiza que a formação proposta deve articular teoria e prática numa perspectiva processual e integrada.

O curso de pedagogia oferecido pelo Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) estabeleceu, no Projeto Político Pedagógico, objetivos para orientar as diretrizes para o curso de Pedagogia (licenciatura), e a proposta da universidade contempla os campos de atuação do(a) pedagogo(a), tendo por base central a formação docente, aumentando a importância de ofertar uma formação que respeite a vocação, o interesse e a função social; portanto, a formação proposta tem como eixo estruturante a atuação na docência.

O PPC da Universidade Federal de Viçosa (UFC) fundamenta-se em uma visão humanista e crítica, valorizando o cidadão e a sociedade em que está inserida, procurando transformar o conhecimento, bem como ampliar o desenvolvimento e não apenas “reproduzi-lo”. É explicitado no PPC que a atuação do pedagogo é complexa e, portanto, a formação docente precisa abranger a prática, a avaliação, o estágio e a pesquisa.

No caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Faculdade de Educação (FACED) estabeleceu, no Projeto Político Pedagógico, que a formação na licenciatura em Pedagogia fundamenta-se na docência como sendo a base de formação inicial do pedagogo, capacitando-o para uma atuação em diferentes áreas que implicam o trabalho pedagógico, proporcionando uma formação teórica, inter-disciplinar e coletiva. Com compromisso social,

articulando a formação, a pesquisa e a extensão, flexibilizando o currículo e ampliando a compreensão do profissional da educação.

O PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, oferecido pelo Instituto Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da UFU, fundamenta-se na formação do pedagogo, tendo como base o tripé docência, gestão e pesquisa. Desse modo, o profissional terá formação inicial para a docência e “organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educativos”, em concomitância com a pesquisa e “difusão do conhecimento científico área educacional” (ICHPO, 2006).

No caso do curso de Pedagogia ofertado na Universidade Federal de São João (UFSJ), o Projeto Político Pedagógico explicita que a formação proposta está direcionada para a docência, compreendida como: uma ação educativa individual e coletiva, articulada e integradora, consciente e planejada aplicada e avaliada sistematicamente, efetivamente direcionada, socialmente contextualizada, politicamente comprometida, eticamente identificada e assumida, epistemologicamente embasada para o ensino, o estudo, a pesquisa, a produção e a difusão de conhecimentos, a extensão, a gestão democrática de todos os processos educativos da sociedade dentro e fora da escola.

A Universidade Federal de Lavras (UFLA) explicita, no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, “uma formação que valorize a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos estudantes um aprofundamento nos estudos entre as próprias práticas, [...] por meio de estágios ou pela própria experiência como docente [...]” (PPC Pedagogia UFLA, 2017, p. 10). De igual modo às demais instituições anteriormente apresentadas, o foco da formação está na docência dos profissionais para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Alfenas (UNI- FAL) visa a ofertar a licenciatura em pedagogia e esclarece que o estudante assume a docência em sua forma ampliada, com atuação no ensino e na participação na gestão, nos níveis de ensino da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando entre os diversos objetivos o de avaliar e de participar da implantação de políticas públicas educacionais.

A Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) estabeleceu no Projeto Político Pedagógico que a proposta é a de formar um profissional para “exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação” (UFVJM, 2012, p. 09), além da habilidade de atuar na gestão educacional e em espaços escolares e/ou não escolares.

O que se conclui da leitura dos PPCs é que não há um destaque no texto mais geral dos documentos à necessidade de que os licenciandos em Pedagogia adquiram, no seu processo de formação, conhecimentos e desenvolvam competências para avaliar. Porém, a temática da avaliação relacionada à formação inicial nas licenciaturas em Pedagogia é evidenciada nos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Federal de Viçosa, da Universidade Federal de Uberlândia, especificamente no curso ofertado pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, e da Universidade Federal de São João Del Rei.

Contudo, entende-se que o fato de, na parte mais geral do projeto pedagógico do curso, os conhecimentos e as competências para avaliar na formação inicial não estarem explicitados não significa que os cursos em análise não tenham essa temática contemplada em sua formação, assim como sua explicitação não é uma garantia de que o tema da avaliação seja contemplado de uma forma diferenciada em relação aos outros cursos.

4.2 Perfil de Egresso

Neste tópico, serão abordados os perfis de egressos dos cursos, mais especificamente a respeito do que se espera que o licenciado em Pedagogia domine em relação aos conhecimentos e às competências para a avaliação. É importante lembrar que todos os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia analisados têm como foco a formação do pedagogo para atuar na docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil e, portanto, espera-se que os perfis de egressos tragam os conhecimentos e as competências necessários para a avaliação como um saber-fazer dos egressos.

O perfil do egresso da UFMG encontrar-se habilitado a exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com os conteúdos pedagógicos. Em seu percurso formativo, diferentes saberes e práticas somam-se em habilidades e em competências, que o egresso deve incorporar em sua atividade profissional. Esses conjuntos de campos configuraram algumas intencionalidades educativas cujos objetivos são a promoção da autonomia intelectual, crítica e reflexiva, do desenvolvimento da cidadania, bem como de habilidades e de competências para atuação em diferentes contextos educativos.

O perfil do egresso da UFJF definido pelo documento norteador destaca as seguintes características:

[...] entende-se que o Profissional, Licenciado em Pedagogia poderá atuar em espaços escolares e não escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da gestão democrática sempre observando, respeitando e valorizando a

diversidade humana. No âmbito da gestão educacional, [...] cabe a esse profissional, estimular, propor e participar de processos que desencadeiem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho educacional, incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciadas nos projetos políticos pedagógicos cons- truídos coletivamente, tendo em vista a diversidade humana e cultural próprias ao campo educativo (UFJF, 2010, p.4).

Quanto ao perfil do egresso da UFOP, espera-se a junção de resultados das concepções e dos percursos formativos, entre outros a:

Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola. Elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso (UFOP, 2021, p.40).

Pelo perfil do egresso da UFV, o licenciando em Pedagogia terá a oportunidade de vivenciar a docência a partir de uma perspectiva investigativa e reflexiva na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contemplar as especificidades da docência para alunos desses níveis de ensino que possuem algum tipo de deficiência ou altas habilidades e frequentam a escola comum. Os egressos da Pedagogia têm a função de avaliar com o objetivo principal de colaborar para o aprimoramento da prática pedagógica do docente, além de participarem das instituições escolares contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, apoio, assessoramento, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

O perfil do egresso da ICHPO/UFU definiu como perfil do egresso:

Formação do ser humano com capacidade de desenvolver uma visão crítica e reflexiva de sua participação no mundo do trabalho a partir de uma postura ética para a compreensão da diversidade tanto local quanto global. Desenvolvimento de atitudes autônomas em uma perspectiva de responsabilidade social e solidária. Compreensão do ser humano como ser histórico com uma postura interdisciplinar, colaborando com a construção de uma sociedade inclusiva. Formação do profissional com capacidade para produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias. (ICHPO, 2006, p.49).

No perfil do egresso do curso da UFSJ, fica explicitado que o egresso deve ser preparado para diversas funções, entre as quais se destacam: “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades próprias dos setores da Educação, bem como de projetos e experiências educativas” (UFSJ, 2010, p. 7).

No curso da UFLA, o perfil de egresso evidencia que a formação oferecida visa a contribuir para a futura atuação na docência, ressaltando que a universidade disponibiliza “um repertório de informações e de habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (UFLA, 2017, p.37), oriundos do projeto pedagógico e “do percurso formativo amparados nos princípios da interdisciplinaridade, democracia, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, fundamentais para o exercício profissional” (UFLA, 2017, p. 37); porém, o documento não faz menção aos conhecimentos e às competências necessários para avaliar.

O perfil do egresso do curso de Pedagogia da UNIFAL explicita que a formação deve proporcionar um perfil interdisciplinar que contribua para a construção do conhecimento, numa perspectiva mais ampliada da docência, além de contemplar os encaminhamentos metodológicos, a indissociabilidade da pesquisa, extensão e ensino, propondo atividades de formação, práticas pedagógicas, estágios e iniciação científica.

O perfil do egresso do curso da UFVJM está definido como o perfil do profissional em relação a competências e a habilidades, percebendo que é uma construção sempre transitória, e por isso demanda “constantes avaliações com vistas ao seu aperfeiçoamento” (UFVJM, 2012, p. 12). Nessa perspectiva, o pedagogo tem uma trajetória de formação com as percepções das demandas da sociedade, “exigindo a capacidade e domínio de conteúdos básicos, específicos, produzidos por diversas áreas do conhecimento” (UFVJM, 2012, p. 12).

Desse modo, a leitura e a análise dos perfis de egressos dos cursos necessariamente não trazem explicitados que os egressos devam ter o domínio teórico e prático da avaliação escolar, por ser esta uma atividade inerente ao exercício da docência. Nos perfis dos cursos da UFJF, da UFOP, da UFV e da UFSJ, a temática da avaliação está presente, tanto o domínio teórico para avaliar quanto a necessidade de os egressos terem competências relativas à avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional. Todavia, não se observa, de forma clara, a necessidade de os egressos adquirirem o domínio teórico e prático das avaliações de sistema.

No tópico a seguir, adentra-se ao que traz a estrutura ou matrizes curriculares dos cursos enquanto disciplinas que tratam da temática da avaliação de forma direta, ou seja, disciplinas específicas de avaliação ou que abordam a avaliação como conteúdo ou competências de outras disciplinas, no caso as disciplinas voltadas para metodologias ou para práticas de ensino e didática. Para a exposição de dados, analisou-se a ementa das disciplinas observando se consta, direta ou indiretamente, alguma relação com avaliação e observaram-se objetivos, carga horária e referências bibliográficas.

4.3 A presença da temática da avaliação nas matrizes curriculares

Inicialmente, serão apresentadas as disciplinas que, especificamente, dedicam-se à temática da avaliação. Nos currículos analisados das nove universidades federais do estado de Minas Gerais, pode-se considerar que há uma diversidade de composições acerca das disciplinas voltadas à avaliação. Essa diversidade se caracteriza pela variação na carga horária, nas nomenclaturas e nas referências.

Os quadros apresentados a seguir são das disciplinas com o conteúdo de avaliação, com o nome da disciplina conforme a instituição. Separaram-se as disciplinas em obrigatórias e eletivas, sendo as obrigatórias no primeiro quadro e as eletivas no segundo quadro. No terceiro quadro, a fim de facilitar a visualização dos dados, constam apenas as referências bibliográficas.

Os quadros trazem os seguintes dados: a sigla da universidade, o nome da disciplina, a ementa, os objetivos gerais, as referências bibliográficas e a carga horária. Quando alguma informação não estava disponível na ementa, foi inserido o termo “não consta”.

Instituição	Nome	Ementa	Objetivos Gerais	Carga Horária
UFJF	Avaliação e Medidas Educacionais	Estudo da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e para o acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática. Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem.	Não consta	60h
UFOP	Avaliação Educacional	Introdução à avaliação educacional. Relação entre o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Relação entre medida e avaliação. Tipos e	Não Consta	60h

		funções da avaliação. Avaliação de sala de aula, Avaliação Institucional e Avaliação de Sistemas Educacionais. Introdução à Estatística. Avaliação na Educação Infantil.		
UFV	Avaliação em Educação	Avaliação Educacional: o estado do conhecimento sobre a temática. As Medidas em Educação. Técnicas e Instrumentos de avaliação da aprendizagem e de medidas utilizadas na educação básica. Avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar da educação básica.	Não consta	75h
UFU PONTAL	Avaliação Educacional	Avaliação educacional e prática avaliativa no contexto do sistema e da educação escolar. A evolução histórica da avaliação, seus diversos conceitos e sua relação com a atualidade; suas funções, categorias e critérios. A avaliação de Projetos e de Planos. Avaliação Institucional. Avaliação em larga escala.	Compreender o significado e o processo de avaliação no contexto da sala de aula, da escola e do sistema. Analisar a trajetória da avaliação e sua função social; Caracterizar as funções, critérios e categorias da Avaliação Educacional; analisar o papel da avaliação na	30h

			atual legislação brasileira.	
UFSJ	Avaliação Educacional	Avaliação de Políticas de Educação, Programas, Projetos e Currículos. Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a evolução do conceito de avaliação na perspectiva de diferentes concepções pedagógicas; - compreender o discurso da qualidade que subsidia a lógica avaliativa contemporânea; - Compreender pressupostos teórico-metodológicos da Avaliação Educacional em seus diferentes níveis: micro (sala de aula), meso (instituição escolar) e macro (sistema educacional); - Analisar recentes políticas brasileiras de avaliação em larga escala da educação básica, tendo em vista uma crítica consciente aos instrumentos e seus resultados. 	36h
UFLA	Avaliação Educacional	Avaliação e medidas: diferentes conceituações e fundamentos teórico-metodológicos. A avaliação como		85h

		<p>componente do processo de ensino e aprendizagem. As avaliações dos sistemas educacionais, suas dimensões e relações no âmbito nacional e internacional.</p> <p>Políticas educacionais internacionais e sistemas de avaliação (PISA, OCDE).</p> <p>Políticas educacionais nacionais e avaliação: a) avaliação institucional; b) avaliação das condições de ensino; c) avaliação de desempenho (ENADE, ENEM, SAEB, SIMADE).</p> <p>Prática docente e elaboração de instrumentos de avaliação.</p>		
UFVJM	Avaliação Educacional	<p>Perspectivas teóricas da avaliação educacional e da aprendizagem.</p> <p>Concepções e práticas de avaliação e sua relação com a função social da escola. Princípios e funções da avaliação educacional e da aprendizagem. A relação entre ética e avaliação. Aspectos históricos, políticos, ideológicos, culturais e técnicos da avaliação dos sistemas</p>		75h

		educacionais na sociedade contemporânea. A formulação e a avaliação de políticas públicas educacionais.		
UNIFAL	Avaliação institucional	Avaliação institucional como apoio à avaliação pedagógica. A avaliação do trabalho da equipe pedagógica. A avaliação da proposta pedagógica da escola. Sistemas de avaliação e políticas públicas de avaliação escolar. Avaliação e Currículo.	Conceituar, caracterizar e contextualizar a Avaliação Institucional Interna e Externa a serviço do desenvolvimento das Instituições Educacionais em uma perspectiva democrática.	30h

Tabela 4.1 – Disciplinas Obrigatórias de Avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos as ementas das disciplinas ofertadas pelas universidades nota-se que quase todas as universidades ofertam a disciplina de avaliação, somente a UFMG e o curso da Faculdade de Educação (Faced) da UFU não oferecem nas matrizes curriculares das disciplinas do curso uma disciplina obrigatória específica de avaliação.

O nome dados às disciplinas é indicativo da abrangência com que a temática é tratada ou da dimensão ou dimensões da avaliação que a disciplina aborda. Por exemplo, as disciplinas intituladas Avaliação Educacional e Avaliação em Educação passam a ideia de que abordarão a avaliação em suas diferentes dimensões, o que precisa ser confirmado a partir das ementas. Por exemplo, a disciplina da UFV, pela ementa, apresenta um claro direcionamento para a avaliação da aprendizagem em sala de aula, enquanto que as disciplinas ofertadas pelos cursos da UFOP, da UFU (curso Pontal), da UFLA e da UFVJM evidenciam uma abordagem das dimensões avaliação da aprendizagem, avaliação externa e em larga escala (avaliação de sistemas) e avaliação institucional.

A disciplina oferecida pela IFJF, apesar de apresentar medidas educacionais no nome da disciplina, a ementa revela uma ênfase na avaliação da aprendizagem e na elaboração de instrumentos para sua aplicação em sala de aula. A disciplina da UFSJ, entretanto, pela ementa

da disciplina não evidencia claramente as dimensões abordadas, sendo necessária a leitura dos objetivos gerais para compreender as dimensões que são efetivamente abordadas.

Ao analisarmos a carga horária das disciplinas obrigatórias nos documentos nota-se que as disciplinas de avaliação contêm uma carga horária variada conforme a instituição, sendo ofertada a disciplina com carga horária de 30h, 36h, 60h, 75h e 80h. Consta-se que, apesar de cada universidade apresentar uma variância da carga horária total do curso, entre 3.200h (exigidas pelo MEC) as disciplinas de avaliação recebem uma divisão de carga horária totalizando 0,93%, 1,125%, 1,875%, 2,343%, 2,5%.

Consideramos importante fazer um cálculo sobre a porcentagem das disciplinas em relação à carga horária total do curso de pedagogia de cada universidade para conhecer qual é a porcentagem, do total de horas do curso de pedagogia, destinados a disciplina de avaliação. Observando que não tem uma determinação sobre a carga horária mínima das disciplinas. Mas pressupõem que se tem uma carga horária maior a disciplina contempla mais assuntos.

Certamente que o tempo dedicado à formação inicial de professores no tema específico da avaliação precisa também ser entendido do ponto de vista da sua qualidade e na da quantidade, porém, observamos hoje no contexto das escolas uma forte presença das práticas de avaliação nas dimensões da avaliação da aprendizagem, avaliações externas e em larga escala e institucional, que nos leva a refletir se o tema tem sido abordado de modo a contemplar as necessidades dos futuros professores.

A avaliação descrita nas ementas das disciplinas pode ser dividida em duas categorias principais: avaliação do desempenho do aluno e avaliação institucional.

A avaliação do desempenho do aluno é realizada ao longo do curso e tem como objetivo medir o grau de aprendizado e domínio dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante as aulas. A avaliação do desempenho do aluno é uma atividade fundamental na educação, pois permite ao professor identificar o que o aluno aprendeu, como aprendeu, o que precisa melhorar e como pode melhorar. A avaliação do desempenho do aluno pode ser feita de diferentes formas e em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Pela análise das informações contidas nas disciplinas obrigatórias, a avaliação compreendida como um processo sistemático e contínuo que visa coletar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de aprimorá-lo e adequá-lo às necessidades dos alunos. A avaliação pode ser realizada em diferentes níveis e dimensões, como a avaliação individual dos alunos, a avaliação das disciplinas de ensino, a avaliação institucional e a avaliação dos sistemas educacionais.

A avaliação individual dos alunos pode ser realizada por meio de diversas técnicas e instrumentos, como provas, testes, trabalhos, projetos, observação, entre outros. O objetivo da avaliação individual é verificar o desempenho do aluno em relação aos objetivos de aprendizagem, fornecendo feedback para melhorar sua aprendizagem.

A avaliação das condições de ensino visa avaliar as condições materiais e pedagógicas oferecidas pela instituição de ensino, como a qualidade do espaço físico, dos recursos pedagógicos, da formação dos professores e da gestão escolar. O objetivo é identificar pontos fortes e fracos da instituição para aprimorar a qualidade do ensino oferecido, portanto, se articula com a avaliação institucional.

A avaliação institucional envolve tanto professores quanto alunos e pode ser realizada por meio de avaliações, entrevistas e outras formas de coleta de dados. É importante destacar que a avaliação é uma ferramenta fundamental para garantir a qualidade do ensino e do aprendizado. A avaliação institucional é um processo que visa avaliar a qualidade da instituição como um todo, envolvendo aspectos como a gestão escolar, a formação dos professores, a relação com a comunidade, a infraestrutura e a qualidade do ensino oferecido (SORDI; LUDKE, 2009).

A elaboração de instrumentos de avaliação também é tratada nas disciplinas, pois os professores devem ser capazes de selecionar as técnicas e instrumentos adequados para avaliar o desempenho dos alunos e desenvolver habilidades e competências necessárias para elaborar e aplicar estimativas coerentes e objetivas.

No quadro a seguir apresenta-se, em relação às disciplinas obrigatórias, as referências que são utilizadas nos processos de formação.

Instituição	Nome	Referências Bibliográficas	Carga Horária
UFJF	Avaliação e Medidas Educacionais	INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica Edição 2015	60h
UFOP	Avaliação Educacional	Alberto de Melo e Souza – Dimensões da Avaliação educacional. Benigna Villas Boas – Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico.	60h

		<p>Cipriano Luckesi – Avaliação da aprendizagem escolar.</p> <p>Jussara Hoffmann – Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.</p> <p>Margarida Ballester – Avaliação como apoio à aprendizagem.</p> <p>Regina CazauxHaydt– Avaliação do processo ensino-aprendizagem.</p>	
UFV	Avaliação em Educação	<p>Albano Estrela e Antônio Nóvoa – Avaliação em educação: novas perspectivas.</p> <p>Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa – Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.</p> <p>Ana Maria Saul – Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículos.</p> <p>Bernadete Gatti – Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.</p> <p>Clarilza P Souza – Avaliação do Rendimento Escolar.</p> <p>Cipriano Luckesi – Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições e Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico.</p>	75h

		<p>Domingos Fernandes – Avaliação em educação: perspectiva Ibero-Americanas.</p> <p>Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Heraldo M. Vianna – Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica</p> <p>Isabel Capelletti – Avaliação educacional: fundamentos e práticas.</p> <p>Léa Depresbiteris e Marivalda Rossi Tavares – Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.</p> <p>Luis Carlos Freitas (org.) – Avaliação: construindo o campo e a crítica.</p> <p>Maria Teresa Esteban (org.) – Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.</p> <p>Pahim Pinto – Avaliação na educação básica.</p> <p>Phillippe Perrenoud – Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.</p> <p>Regina Célia Haydt – Avaliação do processo ensino aprendizagem</p> <p>Vera Maria Candau e Maria Luisa M. B. Oswald – A avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica.</p>	
UFU PONTAL	Avaliação Educacional	Ana Bondioli – O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação	30h

		<p>Luis Carlos Freitas – Ciclos, seriação e avaliação;</p> <p>Jussara Hoffmann – Avaliação Mediadora uma prática em construção da pré-escola à universidade, e, Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista;</p> <p>Celso dos Santos Vasconcellos – Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.</p> <p>Cipriano Luckesi – Avaliação da aprendizagem escolar;</p>	
UFSJ	Avaliação Educacional	<p>Ana Maria Saul – Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo;</p> <p>Cipriano Luckesi – Avaliação da aprendizagem escolar;</p> <p>José Carlos Libâneo – Prática docente e avaliação;</p> <p>Jussara Hoffmann – Avaliar para promover: as setas do caminho;</p> <p>Avaliação: mito & desafio; uma perspectiva construtivista;</p> <p>Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.</p> <p>Phillippe Perrenoud – Avaliação: da excelência à regulação</p>	36h

		das aprendizagens entre duas lógicas.	
UFLA	Avaliação Educacional	Adriana de Oliveira Lima – Avaliação escolar: julgamento ou construção? Almerindo Janela Afonso – Avaliação educacional: regulação e emancipação; Cipriano Luckesi – Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições; José Albertino Carvalho Lordelo e Maria Virginia Machado – Avaliação educacional: desatando e reatando nós; Jussara Hoffmann – Avaliação Mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade; Maria Teresa Esteban – Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação; Philippe Perrenoud – Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens.	85h
UFVJM	Avaliação Educacional	Alicia Bonamino, Nícia Bessa e Creso Franco – Avaliação da Educação Básica: pesquisa e gestão; Almerindo J. Afonso – Avaliação Educacional: regulação e emancipação; Cipriano Luckesi – Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições;	75h

		<p>Domingos Fernandes – Avaliar para aprender: fundamentos, prática e políticas;</p> <p>Heloísa Luck – Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola;</p> <p>Jansen Felipe Silva – Práticas avaliativas e aprendizagem significativas em diferentes áreas do currículo.</p> <p>Jussara Hoffman – Avaliação: mito & desafio: Uma perspectiva construtivista.</p> <p>Maria Tereza Esteban – Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.</p>	
UNIFAL	Avaliação institucional	<p>Ana Maria Saul – Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática da avaliação;</p> <p>André Claude Lafond – Autonomia, gestão e avaliação das escolas;</p> <p>Luís Carlos Freitas – Avaliação de escolas e universidades;</p> <p>Pedro Demo – Avaliação qualitativa;</p> <p>Sandra Maria Zakia – Avaliação Institucional: Elementos para discussão;</p> <p>Vitor Alaiz, Eunice Góis e Conceição Gonçalves – Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar.</p>	30h

Tabela 4.2 – Disciplinas Obrigatórias de Avaliação – Referências Bibliográficas.

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às referências bibliográficas utilizadas, evidencia-se uma diversidade de autores e pesquisadores do campo da avaliação. Encontraram-se autores que se dedicam a pesquisar diversas vertentes da avaliação da aprendizagem, como Benigna Villas Boas, Bernadete Gatti, Maria Teresa Esteban, Sandra Maria Zákia Sousa, Domingos Fernandes, Luiz Carlos de Freitas, bem como autores que tratam de aspectos mais específicos ou de dimensões mais específicas da avaliação, a exemplo de Alicia Bonamino, Elba Siqueira de Sá Barretto, Vera Maria Candau e, ainda, pesquisadores mais clássicos, qual seja Heraldo Marelim Vianna.

Com relação às referências bibliográficas, observa-se também o predomínio de autores clássicos nos cursos de formação de professores, como Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann, o que pode ser um indicativo de uma presença forte nas disciplinas obrigatórias de uma ênfase na discussão a respeito da avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Além de Luckesi e Hoffmann, que aparecem como referencial teórico em muitas disciplinas, observa-se também o uso dos escritos de Luiz Carlos de Freitas, o que se trata de indicativo do posicionamento crítico que certamente se adota no tratamento da dimensão da avaliação de sistemas. Com relação às referências utilizadas, pode-se afirmar que elas contemplam, ao menos, a avaliação da aprendizagem, a avaliação de sistemas (externa e em larga escala) e a avaliação institucional, o que corrobora o anunciado nas ementas e nos nomes das disciplinas. Há de se mencionar, ainda, a presença de referências relacionadas à avaliação na educação infantil, notadamente Villas Boas, com relação ao portfólio, e Ana Bondioli, no tocante à avaliação institucional. Contudo, a discussão nas disciplinas obrigatórias parece mesmo ter o foco na avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

No quadro apresentado a seguir, apresentam-se as disciplinas eletivas que constam nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados.

Universidade	Nome	Ementa	Objetivos Gerais	Carga Horária
UFMG	Sistema de Avaliação Educacional	Indicadores educacionais de acesso, fluxo, aprendizado e equidade: teoria, mensuração e aplicações práticas. Usos políticos, administrativos, sociológicos e	Não consta	60h

		pedagógicos dessas medidas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avaliações educacionais correlatas. Implicações das pesquisas na gestão dos sistemas, das escolas e na prática pedagógica.		
UFV	Estatística Aplicada à Avaliação dos Sistemas de Ensino	Conceitos básicos de estatística. Organização e apresentação de dados quantitativos. Organização e apresentação de dados qualitativos. O sistema nacional de avaliação da educação no Brasil. Indicadores educacionais: análise da produção dos dados na Educação Brasileira. As avaliações dos sistemas de ensino no Brasil: análise, impactos e perspectivas	Compreender os conceitos básicos de estatística aplicada à avaliação dos sistemas de ensino. Analisar indicadores educacionais que são apresentados às escolas na forma de gráficos, planilhas e tabelas, como também as escalas de proficiência determinadas pela avaliação. Conhecer e analisar o modo como se organiza e funciona o sistema nacional de avaliação da educação no Brasil, possibilitando ao professor uma atuação profissional consciente.	60h
UFSJ	Práticas de Avaliação nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental (anos iniciais): avaliação do processo ensino-aprendizagem;	Reconhecer o discurso que subsidia a lógica avaliativa contemporânea presente nas recentes políticas brasileiras de	36h

		instrumentos e técnicas de avaliação.	avaliação em larga escala da educação básica, tendo em vista uma crítica consciente aos instrumentos e seus resultados; Identificar as concepções pedagógicas que permeiam os conceitos de avaliação presentes em PPPs dos anos iniciais do Ens. Fundamental; Analisar técnicas e instrumentos de Avaliação Educacional no contexto da sala de aula.	
UFSJ	Práticas de Avaliação na Educação Infantil	Educação Infantil: avaliação do processo ensino-aprendizagem; instrumentos e técnicas de avaliação.	- Discutir a avaliação na Educação Infantil; - Apresentar a história da avaliação na Educação Infantil; - Problematizar a avaliação institucional e das crianças na Educação Infantil.	
UFLA	Avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens, fundamentos e usos dos resultados	Conceito de qualidade da educação e avaliação de sistemas educacionais. Origens e pressupostos da avaliação de sistemas. Desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação de sistemas estaduais e		68h

		<p>municipais. Características teórico-metodológicas da avaliação de sistemas no Brasil. Usos dos resultados das avaliações de sistemas (accountability, formulação de políticas, bonificação, ranqueamento e mídia). Usos pedagógicos das avaliações de sistemas (gestão escolar, gestão pedagógica). Críticas e possíveis alternativas às avaliações de sistemas.</p>		
UNIFAL	Prática Pedagógica: planejamento e avaliação	<p>A prática pedagógica se configura enquanto componente curricular articulador das disciplinas do semestre e do contexto de formação com a atividade profissional tendo como objeto o tema “planejamento e avaliação” contemplando sequências didáticas, projetos de ação pedagógica, estratégias</p>	<p>Apresentar o planejamento e a avaliação como processos basilares da prática educativa, explorando a multidimensionalidade instrumental de ambos, em perspectiva teórico-prática.</p>	105h

		didático- metodológicas e avaliativas, dentre outras possibilidades. Realização de Seminário Integrador.		
--	--	---	--	--

Tabela 4.3 – Disciplinas Eletivas de Avaliação.
Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às disciplinas eletivas, é interessante notar que nem todos os cursos possuem disciplinas eletivas relacionadas ao tema da avaliação, pois, dos nove cursos, cinco deles possuem eletivas de avaliação, lembrando que uma dessas eletivas é no curso da UFMG que não apresentou, na matriz curricular, uma disciplina obrigatória de avaliação.

Nos cursos que contém disciplinas eletivas de avaliação, observa-se que as disciplinas eletivas ofertadas na UFMG, UFV e UFLA apresentam ênfase nas avaliações externas e em larga escala, ou seja, a avaliação de sistemas educacionais. Verificou-se, ainda, que essa dimensão da avaliação foi tratada nas disciplinas obrigatórias oferecidas, porém, talvez devido à centralidade dessa dimensão da avaliação no contexto atual, os cursos viram a necessidade de tratar a temática de forma específica e aprofundada.

O curso da UFSJ oferece duas disciplinas eletivas, uma que visa a abordar de forma específica a avaliação na educação infantil, o que é relevante devido ao fato de ser esta uma das etapas da educação básica em que o pedagogo pode atuar, e outra que procura aprofundar a discussão sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais. Nesse sentido, evidencia-se, nessa matriz curricular, uma preocupação maior no preparo dos professores para a avaliação.

Na UNIFAL, a proposta de disciplina eletiva de avaliação revela uma proposta articulada entre avaliação e planejamento do ensino, indicando um enfoque mais articulado com a questão da gestão escolar e, em particular, com a gestão pedagógica.

Quanto à carga horária das disciplinas eletivas, observa-se a preocupação em oferecer eletivas com uma boa duração, com 60 horas as disciplinas ofertadas na UFMG e UFV, 68 horas na UFLA, 105 horas na UNIFAL, que se apresenta como uma disciplina articulada com a prática. Na UFSJ, por sua vez, cada disciplina eletiva apresenta uma carga horária de 36 horas, menor que nas outras, porém as disciplinas abordam temas diferentes, o que amplia o espectro de formação e contribui para um percurso formativo com relação à avaliação mais rica.

Na sequência, será apresentada e analisada a disciplina de didática presente nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia aqui abordados, procurando evidenciar se as disciplinas abordam a avaliação e como fazem isso.

4.4 Didática: análise das disciplinas

A análise das disciplinas de Didática, no caso didática geral, presentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, justifica-se, porque é esperado que, em didática geral, o tema da avaliação, principalmente a dimensão da avaliação da aprendizagem em sala de aula, seja abordado.

Na disciplina de didática, entre outros assuntos, ensina-se a elaborar o planejamento das atividades letivas, envolvendo tanto o plano de ensino quanto o planejamento das aulas. Um dos elementos que tradicionalmente compõem o planejamento, seja no nível mais macro, seja no micro, é a avaliação.

Desse modo, ao se buscar na formação inicial do pedagogo os conhecimentos e as competências trabalhados para avaliar, não se pode ignorar o que as matrizes curriculares apresentam em relação a esse componente curricular.

A disciplina de didática foi encontrada nas matrizes curriculares de todos os cursos analisados - como era esperado. Em alguns cursos, a disciplina era oferecida em mais de um semestre, como nos casos da UFU, cursos do Pontal e da FACED; e nos casos da UFMG e UFOP, é oferecida uma disciplina de didática geral e outra com foco específico na Educação Infantil. Nos cursos da UFV, UFSJ, UFLA, UNIFAL e UFVJM, os cursos oferecem apenas uma disciplina de didática geral. Vale destacar que não foi possível obter informações mais específicas com relação às disciplinas de didática oferecidas nos cursos da UFSJ, UFLA e UFVJM, como pode ser observado no quadro apresentado a seguir.

Universidade	Disciplina	Ementa	Objetivos Gerais	Carga Horária
UFMG	Didática	Saberes docentes e ofício do professor. Ensino e diversidade sociocultural. Ensino: abordagens, fundamentos e	Não Consta	60 h

		componentes operacionais. Planejamento. Avaliação: concepções e práticas. Relação professor-aluno-conhecimento. Reflexões sobre práticas docentes em sala de aula.		
UFMG	Didática na Educação Infantil	Não consta	Não consta	60h
UFOP	Didática, Planejamento e Organização Escolar	A natureza, os princípios e fundamentos da ação docente. Didática e tendências pedagógicas. O planejamento como instrumento de organização do trabalho docente: os projetos, a documentação e a avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola e a sala de aula enquanto espaço de aprendizagem. A formação de professores no Brasil.	Não consta	60h
UFV	Didática	Fundamentos da Didática: conceituação, histórico, teorias e concepções pedagógicas. Os processos de ensino e aprendizagem: o ensino como prática humana e prática social; compreensão e análise do processo de ensino. Organização do trabalho docente: planejamento,	Não consta	60h

		desenvolvimento e avaliação do processo de ensino; relação conteúdo-forma. Relações Pedagógicas		
UFU - Pontal	Didática I	Não consta	Não consta	60h
	Didática II	O cotidiano escolar. Práticas interculturais no cotidiano da escola. A sala de aula e suas relações com o cotidiano. A organização do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Os processos de avaliação como componentes da base de conhecimento para o ensino e a aprendizagem. Aprendizagem significativa e a aula operatória. Relação dialógica professor-aluno-conhecimento. Casos de ensino.	Reconhecer o cotidiano da escola como um espaço/tempo fundamental para a reflexão/ação. Discutir diferentes perspectivas de organização didático-pedagógica do cotidiano escolar, identificando os seus efeitos sociais, políticos, culturais e educacionais. Compreender a sala de aula como espaço dialógico de construção e mobilização de saberes. Refletir sobre o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da Educação e do Conhecimento.	60h
	Didática I	Não consta	Não consta	90h

UFU – FACED				
	Didática II	Avaliação educacional e prática avaliativa no contexto do sistema e da educação escolar. Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios da realidade de nosso tempo.	Compreender e interpretar a realidade escolar do ponto de vista do planejamento e da avaliação educacional. •Redefinir e reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação professor-aluno e do conhecimento escolar a partir dos desafios colocados pela realidade atual. •Compreender o significado e o processo de avaliação no contexto do sistema e da escola. •Compreender o sistema nacional de avaliação no âmbito das políticas educacionais.	90h
UFSJ	Didática	Não consta	Não consta	72h
UFLA	Didática	Não consta	Não consta	85h

UNIFAL	Didática	“Pressupostos, fundamentos e características da Didática. O contexto da prática pedagógica e a dinâmica da sala de aula. A estruturação do trabalho docente e a interação professor-aluno na construção do conhecimento. Estratégias de Ensino. O planejamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem”.	Não consta	60 h
UFVJM	Didática	Não consta	Não consta	75h

Tabela 4.4 – Disciplina de Didática.

Fonte: Elaborado pela autora

Nas ementas das disciplinas de didática, observou-se que elas tratam de métodos e de meios para a realização do ensino em concomitância com a prática pedagógica, recursos didáticos e objetivos sociopolíticos. Nas disciplinas das matrizes curriculares dos cursos da UFMG, UFOP, UFV e UNIFAL, nas disciplinas de didática geral, aparece, nas ementas, a palavra avaliação ligada a planejamento ou relacionada à aprendizagem, indicando uma clara presença da dimensão da avaliação da aprendizagem na sala de aula.

Nesta perspectiva, compreende-se que a didática aborda a avaliação com o intuito de proporcionar aos licenciandos o domínio das estratégias de ensino em sala de aula e, sobretudo, compreendendo a articulação entre o planejamento e a avaliação como ações necessárias à estruturação do trabalho docente. Portanto, nestas ementas, a avaliação é tratada como a adequação de estratégias e/ou atividades realizadas em sala de aula, que empenham o envolvimento do professor e do aluno aumentando a dimensão do resultado das observações de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A Didática é uma disciplina integradora, que opera a interligação entre teoria e prática, permitindo que alunos e professores reflitam sobre suas práticas de ensino, levando em consideração o contexto social e a cultura de sua instituição. Isso ajuda a construir a identidade do professor através de um processo de transformação constante e, dessa forma, considera-se

que a perspectiva do professor como avaliador faz parte de sua identidade profissional e como tal deve ser trabalhada na formação inicial (DA FONSECA MATOS; DE SOUSA BARBOSA; 2021). Na disciplina Didática, notou-se, como já anunciado anteriormente, a avaliação sendo tratada como avaliação das aprendizagens e, em alguns casos, ela também é tratada como exame externo, porém sem grandes aprofundamentos, visto que o objeto de estudo da Didática é o ensino.

Villas Boas e Soares (2016) alertam que o tema avaliação é abordado desde o início do trabalho pedagógico da Didática. Isso ocorre a partir do questionamento sobre a função dessa disciplina, as atribuições do professor e do aluno no processo educativo e como se deve avaliar o estudante. Essas reflexões são importantes no processo de formação do professor, pois o aluno deve ter clareza de que a avaliação é um processo que deve ser constantemente retomado e renegociado entre os pares.

As autoras supracitadas ainda afirmam que: “[...] avaliar é condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/ aprendizagem [...] não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar” (BOAS; SOARES, 2016, p, 22). Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Ao analisar os objetivos das disciplinas de didática, percebeu-se que compreender as estratégias de ensino em sala de aula é fundamental para que os professores possam oferecer aos alunos um ambiente de aprendizado eficiente e eficaz. O planejamento e a avaliação são duas ações necessárias para a estruturação do trabalho docente e podem contribuir significativamente para a qualidade do ensino.

O planejamento é uma etapa fundamental do trabalho docente, pois permite que o professor organize seu trabalho, estabeleça objetivos, defina conteúdos e metodologias adequadas para alcançar os resultados esperados. É necessário que o professor considere as necessidades dos alunos, suas habilidades e competências, além de buscar materiais e recursos que possam enriquecer o processo de ensino. O planejamento também deve levar em conta o tempo disponível para as aulas, bem como o contexto escolar e social em que os alunos estão inseridos.

A avaliação, por sua vez, é uma ferramenta importante para que o professor possa verificar se os objetivos pretendidos no planejamento foram alcançados. Através da avaliação, é possível identificar as dificuldades dos alunos e propor ajustes no processo de ensino, bem como reconhecer seus avanços e incentivá-los a continuar aprendendo. É importante lembrar

que a avaliação não deve ser vista apenas como um meio de medir o desempenho dos alunos, mas como uma oportunidade de *feedback* e de melhoria contínua do processo de ensino.

Para compreender as estratégias de ensino em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às necessidades dos alunos, planeje suas aulas de forma adequada e realize estimativas que ocorrem junto ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Dessa forma, o trabalho docente se torna mais eficiente e eficaz, permitindo que os alunos alcancem seus objetivos educacionais de forma satisfatória.

Portanto, não se pode refletir sobre a presença da temática da avaliação na formação inicial dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem olhar a disciplina de didática e o que nela se propõe que seja trabalhado.

A análise das disciplinas de didática oferecidas nos cursos de Pedagogia pesquisados também considerou as referências bibliográficas utilizadas. Nesse sentido, observou-se, nas referências, a indicação de obras específicas sobre a temática da avaliação e procurou-se identificar nas obras de didática utilizadas a existência de capítulos que tratassem da avaliação escolar, como mostrado no quadro a seguir.

Universidade	Disciplina	Referências Bibliográficas
UFMG	Didática	Antoni Zabala - A prática educativa: como ensinar. Fernando Hernandez - A organização do currículo por projetos de trabalho. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, - Ensino: as abordagens do processo. Philippe Perrenoud - Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem: entre duas lógicas.
UFMG	Didática na Educação Infantil	Maria C. S. Barbosa e Maria da Graça Horn - Projetos pedagógicos na educação infantil. Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé - Aprender e ensinar na Educação Infantil.
UFOP	Didática, Planejamento e Organização Escolar	Antoni Zabala – A prática educativa: como ensinar; Jaime Cordeiro – Didática;
UFV	Didática	Jussara Hoffmann – Avaliação Mediadora; José Carlos Libâneo – Didática; Ilma Passos Alencastro Veiga – Repensando a didática;

UFU - Pontal	Didática I	Ilma Passos Alencastro Veiga – Repensando a didática e Didática: o ensino e suas relações. José Carlos Libâneo – Didática;
	Didática II	Antoni Zabala - A prática educativa: como ensinar. Fernando Hernandez - A organização do currículo por projetos de trabalho. Ilma Passos Alencastro Veiga – Lições de didática. Philippe Perrenoud - Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem: entre duas lógicas.
UFU – FAGED	Didática I	José Libâneo – Didática; Ilma Passos Alencastro Veiga – Repensando a didática;
	Didática II	Ana Maria Saul – Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática e reformulação do currículo; Fernando Hernandez - A organização do currículo por projetos de trabalho. José Dias Sobrinho – A avaliação da educação superior no Brasil; Maria Teresa Esteban – Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos; Luiz Carlos Freitas – Avaliação: construindo o campo e a crítica; Avaliação de escolas e universidades. Cipriano Carlos Luckesi – Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições; José Eustáquio Romão – Avaliação dialógica: desafios e perspectivas;
UFSJ	Didática	Ilma Passos Alencastro Veiga – Repensando a didática; Maria da Graça Nicoletti Mizukami, - Ensino: as abordagens do processo. Philippe Perrenoud - Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem: entre duas lógicas.
UFLA	Didática	Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho – Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média; José Carlos Libâneo – Didática; Ilma Passos Alencastro Veiga – Didática: o ensino e suas relações.
UNIFAL	Didática	Ilma Passos Alencastro Veiga – Repensando a didática; José Carlos Libâneo – Didática; Regina CazauxHaydt– Curso de Didática Geral.

UFVJM	Didática	Ilma Passos Alencastro Veiga – Lições de didática. José Carlos Libâneo – Didática; Regina CazauxHaydt– Curso de Didática Geral.
-------	----------	---

Tabela 4.5 – Referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas de Didática

Com relação à indicação de referências bibliográficas específicas da avaliação, nota-se a indicação de obras de autores reconhecidos no campo da avaliação educacional e que frequentemente são utilizados nas disciplinas específicas de avaliação, tais como: Esteban, Freitas, Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Saul e Romão.

A indicação dessas obras nas referências das disciplinas de didática revela que os responsáveis pelas disciplinas consideram que a temática da avaliação deve ser trabalhada a partir de uma fundamentação teórica sólida e de forma articulada com a prática.

Por outro lado, considera-se necessário verificar também se os manuais de didática indicados nas referências contemplam a temática da avaliação. Desse modo, fez-se a sistematização desta informação, chegando à existência de capítulos que tratavam de forma específica da avaliação nos manuais. O resultado desse levantamento pode ser observado no quadro apresentado a seguir.

Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFLA	Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho	Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média	Capítulos 9 e 10	As relações pessoais na escola e avaliação; Avaliação escolar: desafios e perspectivas.
UFMG, UFOP, UFV, UFU (Pontal)	Antoni Zabala	A prática Educativa: como ensinar	Capítulo 8	A avaliação
UFMG, UFU (Pontal), UFU (Faced),	Fernando Hernandez	Organização do Currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio	Capítulo 6	A avaliação do processo de aprendizagens dos alunos

UFMG, UFSJ	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Ensino: As abordagens do processo	Presença da temática da avaliação de forma dispersa na obra	
UFMG	Maria C. S. Barbosa e Maria da Graça Horn	Projetos pedagógicos na educação infantil	Capítulo 9	Da avaliação ao acompanhamento
UFMG	Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé	Aprender a ensinar na educação infantil	Capítulo 5	A avaliação e a observação
UFMG	Miguel Zabaza	Qualidade em educação infantil	Capítulo 3	Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade; Subitem: Sistema de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.
UFOP	Jaime Cordeiro	Didática	Capítulo 7	A avaliação: resultados e orientações do ensino e da aprendizagem
UFV, UFU (Pontal), UFU (Faced), UFVJM,	José Libâneo	Didática	Capítulo 9	A avaliação escolar
UFV, UFU (Pontal), UFU (Faced), UFSJ,	Ilma Passos Alencastro Veiga	Repensando a didática	Capítulo 8	Repensando a avaliação da aprendizagem
UFV, UFU (Pontal),	Ilma Passos Alencastro Veiga	Didática: o ensino e suas relações	Capítulo 8	Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à

				organização do trabalho pedagógico
UFU (Pontal), UFVJM	Ilma Passos Alencastro Veiga	Lições de didática	Capítulo 7	Avaliação e aprendizagem
UNIFAL, UFVJM,	Regina CéiaCazaux Haydy	Curso de didática Geral	Capítulo 13	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Tabela 4.6 – Manuais de Didática e a temática da avaliação.

Fonte: Elaborado pela Autora

Observa-se que a presença nas ementas da temática da avaliação, assim como de obras específicas sobre a temática e a abordagem da avaliação nos manuais de didática, são elementos indicativos de que, ao menos no âmbito das matrizes curriculares e do planejamento do ensino, os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial dos professores, licenciatura em Pedagogia, a formação para a avaliação escolar está presente.

Contudo, sabe-se que, nos cursos de formação, as matrizes curriculares trazem também as disciplinas específicas das didáticas, práticas de ensino ou metodologias de ensino de cada disciplina do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, não se pode deixar de olhar para “dentro” dessas disciplinas que compõem uma parte relevante do curso e que são voltadas para a prática pedagógica, além de ver se e como elas abordam a temática da avaliação, reforçando o que as disciplinas específicas, as disciplinas de didáticas trabalham sobre o assunto.

4.5 A avaliação nas disciplinas de Metodologias ou Práticas de Ensino

Para o levantamento da temática da avaliação nas disciplinas de metodologias e práticas de ensino, observaram-se somente dois elementos que constam dos planos de ensino encontrados: a ementa e as referências bibliográficas. Portanto, as disciplinas que serão apresentadas neste bloco são aquelas que tiveram explicitadas nas ementas a avaliação e indicadas nas referências obras que tratam do tema de forma específica ou como parte de algum manual de didática ou da metodologia ou prática de ensino ministrada.

Procurou-se observar, ainda, nas disciplinas de práticas (estágio), se haveria alguma menção à avaliação escolar, assim como em disciplinas relacionadas a outras áreas das matrizes curriculares que fizessem menção às ementas e/ou referências à avaliação escolar.

Contudo, é importante reafirmar que a presença nas ementas e nas referências das disciplinas supracitadas não é garantia de que a temática seja efetivamente abordada, assim como sua ausência não significa que ela pode estar sendo tratada durante o desenvolvimento da disciplina. Portanto, o que se almeja é a explicitação da avaliação escolar nos componentes curriculares das matrizes analisadas, o que pode ser observado no quadro apresentado abaixo.

Universidade	Nome da disciplina	Ementa
UFJF	Fundamentos Teóricos – Metodológicos em Português II	O conceito de gênero a partir da concepção inicial de Bakhtin. A noção de gênero de Bronckart e Schneuwly e sua relação com o ensino. O trabalho com diferentes gêneros em sala de aula. Os textos de diferentes gêneros na sala de aula, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). A prática de avaliação de textos escolares.
UFSJ	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa	(Re)definição do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Processo de letramento e as práticas de ensino da língua materna na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Discussão da produção de texto e da leitura na escola. Vivência de momentos de leitura e de produção de textos. Organização de atividades, intervenções pedagógicas e avaliação, assinalando a postura do professor.
UFOP	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias	Conteúdos e metodologias para o ensino das ciências da natureza para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ciência: conceito e evolução da educação científica na sociedade atual; tendências, fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das

		<p>ciências da natureza. Conteúdo das ciências da natureza na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino reflexivo de ciências da natureza. Relação do sujeito com o ambiente na perspectiva socioambiental. Avaliação no ensino de ciências da natureza.</p>
UFLA	Metodologia do Ensino de Ciências da natureza	<p>Produção do conhecimento em Ciências da Natureza: visões, características e contexto? implicações epistemológicas; Tendências e perspectivas do Ensino de Ciências; Importância/Objetivos do Ensino de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; Alfabetização Científica & Sociedade; Docência em Ensino de Ciências: formação/atuação frente aos desafios da sociedade contemporânea; Currículo e Ensino de Ciências: concepções e planejamento a partir de orientações oficiais e de pesquisas da área (global/local); Metodologia no Ensino de Ciências: aprendizagem por projetos/investigação? interdisciplinaridade e contextualização, Experimentação: fazer e compreender na construção do conhecimento; Transversalidades: ética, saúde, trabalho, consumo, ambiente e diversidade cultural nas relações com o saber socioambiental; Avaliação e Ensino de Ciências.</p>

UNIFAL	Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias II	Planejamento e avaliação no ensino de ciências. Abordagens teórico-metodológicas dos eixos temáticos do ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Ciência e Tecnologia.
UFMG	Fundamentos e Metodologias do ensino de História	A disciplina se propõe a discutir as funções da História na nossa sociedade no contexto escolar e fora dele. As relações entre fundamentos da produção historiográfica e da História ensinada. A trajetória da História como disciplina escolar. As propostas de ensino de História atuais para a educação infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. As práticas educativas no ensino de História nas escolas. A História nas propostas curriculares do ensino Fundamental I e nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, referentes ao ensino de história da África, dos afro-brasileiros e indígenas. Seleção de conteúdos, análise, organização e elaboração de materiais didáticos e avaliação no Ensino de História.
UFOP	História: Conteúdos, Metodologias e Prática de Ensino	Contextualização da prática pedagógica de história na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: objetos de estudo, concepções científicas e históricas. Conteúdos e metodologias para o ensino de história para a educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ensino de

		história numa visão interdisciplinar: construção de conhecimento da realidade social, histórica e cultural; avaliação e construção da cidadania numa perspectiva sócio-histórica.
UFOP	Geografia: Conteúdo, Metodologias e Práticas de Ensino	As principais tendências teóricas na Geografia. O ensino de Geografia nos Anos Iniciais da Educação Básica: objetos de estudo, concepções científicas e históricas. Conteúdos e metodologias para o ensino da Geografia nos Anos Iniciais da Educação Básica. Práticas interdisciplinares no ensino de Geografia: construção de conhecimento da realidade social, histórica e cultural; avaliação e construção da cidadania numa perspectiva sócio-histórica.
UFOP	Matemática: Conteúdos e Metodologias I	Conteúdos e metodologias para o ensino da Matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes à prática de ensino da matemática; tendências no ensino da matemática; alfabetização matemática e língua materna; construção do número; sistema decimal; operações básicas; análise de erros e avaliação. Jogos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resolução de problemas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
UNIFAL	Artes: Fundamentos e Metodologias II	Espaço e forma. Desenvolvimento da percepção e da representação. Teoria e prática do processo

		criador do educador contemporâneo. Elaboração do currículo de Arte a partir de estudos de seus componentes político-pedagógicos: justificativa, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.
UFOP	Prática de Ensino de Educação Física	Parâmetros curriculares nacionais. Introdução à pesquisa em currículo e metodologia de ensino. Observação e seleção do campo do estágio. Planejamento das atividades e preparação do material didático necessário às aulas. Regência de classe na escola selecionada e participação nas atividades extraclasse aí desenvolvidas. Avaliação e relatório do trabalho realizado em regência de classe.
UFMG	Prática em educação social	A relação teoria e prática na formação do educador social. Os Direitos Humanos e os direitos de cidadania pertinentes aos diferentes espaços e sujeitos da educação social. Gênero, classe social e etnia na prática da educação social. Atividades práticas que contemplam: inserção do estudante em espaço de prática; acompanhamento do trabalho do educador social; planejamento, execução e avaliação de intervenção pedagógica.
UNIFAL	Educação Inclusiva: fundamentos e metodologia II	Atribuições da escola na inclusão social e acadêmica dos alunos com necessidades especiais. Aprendizagem e desenvolvimento humano: viabilizando novos caminhos para a educação inclusiva. Gestão escolar, currículo, avaliação e

		interdisciplinaridade na perspectiva da educação inclusiva. Educação inclusiva: novos paradigmas de ensinar e aprender. Dinâmicas pedagógicas inclusivas: recursos, processos e linguagens.
UNIFAL	Educação de Jovens e Adultos II	Práticas educativas na EJA: concepções e experiências; currículo; avaliação; TICs na EJA; o educador de EJA: formação e práxis; recursos/materiais didáticos na EJA; gestão escolar na EJA; processos educativos nas ações coletivas.

Tabela 4.7 – Metodologias e Práticas de Ensino: a temática da avaliação.
Fonte: Elaborado pela Autora

Conforme demonstrado acima, a menção nas ementas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa foi encontrada em duas disciplinas, uma ministrada na UFJF e a outra na IFSJ. Com relação à Metodologia do Ensino de Ciências, foram encontradas menções à avaliação nas ementas das disciplinas da UFOP, UFLA e UNIFAL. Quanto à Metodologia do Ensino de História, encontrou-se menção nas disciplinas ministradas na UFMG e na UFOP, e em relação à Metodologia do Ensino de Geografia apenas na UFOP. A menção à avaliação foi encontrada na ementa da Metodologia do Ensino de Arte de apenas uma instituição, da UNIFAL, assim como em relação à Metodologia do Ensino da Matemática, somente na UFOP a ementa da disciplina citou a avaliação.

Por se tratar de disciplinas que trabalham as práticas de ensino, ou seja, o saber-fazer em cada disciplina do currículo escolar, esperava-se encontrar a menção à avaliação em todas as disciplinas desta natureza. Mas, novamente, salienta-se que a ausência não significa que houve a avaliação em determinada disciplina. Entretanto, a ausência nas ementas, ao menos, lança uma preocupação em relação se a avaliação é abordada ou não e, caso seja, porque não é merecedora de estar explicitada na ementa da disciplina.

No quadro em questão, ainda foram inseridas “metodologias” que se relacionam com modalidades ou com outras áreas de ensino. Nesse sentido, encontrou-se, na ementa da disciplina Prática em Educação Social, da UFMG, e nas disciplinas de Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos da UNIFAL, a menção à avaliação escolar. A presença da avaliação nessas disciplinas é reveladora de que a avaliação, como uma atividade inerente à

atuação docente, permeia os diversos campos e áreas da formação dos professores, o que indica que, ao concluir o curso, ou seja, no perfil de egresso, seria essencial que os conhecimentos e as competências para avaliar fossem explicitados de forma bastante clara.

Identificou-se, na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFOP, apenas uma disciplina de prática de estágio em Educação Física que mencionou a avaliação na ementa.

Quanto a outras disciplinas da matriz curricular, apenas na UFOP, na disciplina Profissão, Formação e Prática Docente, foi identificada uma obra de Perrenoud nas referências bibliográficas, o que revela que a avaliação pode estar presente de forma implícita em outras áreas das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados.

Com relação à explicitação da avaliação nas disciplinas de metodologia ou de práticas de ensino, vale mencionar que a UFOP é a instituição que mais deixou explícita a temática da avaliação nas ementas analisadas, pois foram encontradas menções nas ementas de 13 disciplinas, e quatro delas são disciplinas ministradas no curso de Pedagogia da UFOP.

No caso das disciplinas de metodologia ou prática de ensino, foram levantadas também as referências bibliográficas com o mesmo propósito do levantamento feito nas disciplinas de didática, pois a indicação de textos e/ou livros de como avaliar na disciplina que a metodologia de ensino aborda ou a indicação de materiais específicos de avaliação reforçam a ideia de que a temática da avaliação está sendo contemplada na formação inicial.

Os textos e/ou obras encontradas nas diferentes metodologias de ensino analisadas são indicados no quadro apresentado a seguir.

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa				
Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFMG, UFOP, UNIFAL	Irané Antunes	Aula de português. Encontro e interação	Capítulo 4	Ensino e Avaliação
UFV	Maria José Nobrega	Ortografia	Capítulo 5	Ortografia e Avaliação
UFOP, UFU (Pontal)	Maria Helena de Moura Neves	Que gramática estudar na escola? norma e uso na Língua Portuguesa	Parte III	Uma avaliação do que falta à escola na superação dos problemas ligados às relações entre fala e escrita;

				A avaliação da gramática escolar no contexto das dicotomias que têm cercado a noção de gramática; Uma avaliação da utilidade da gramática escolar;
UFOP	Maria da Graça Costa Val	Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar		
UFOP	Ângela Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra	O livro didático de Português – múltiplos olhares	Capítulo 10	Os destinos da avaliação no manual do professor
UFOP, UFVJM, UFU (Pontal)	Josette Jolibert	Formando crianças leitoras	Capítulo 8	Avaliação: quais as competências as construídas pela criança?
UFJF	Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva	Organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula	Capítulo 1	A avaliação diagnóstica dos alunos para elaboração do planejamento
UFLA	Isabel Solé	Estratégias de Leitura	Capítulo 8	Colcha de retalhos – O ensino e a avaliação da leitura; Ensinar e avaliar:

				critérios para avaliar formativamente.
UNIFAL	João Wanderley Geraldi	O texto na sala de aula: leitura e produção	Capítulo 10	O circuito do livro e a escola – Avaliação x controle; Escrita, uso da escrita e avaliação;
UNIFAL	José Libâneo	Didática	Capítulo 9	A avaliação escolar
UNIFAL	Antoni Zabala	A prática Educativa: como ensinar	Capítulo 8	A avaliação
Metodologia do Ensino de Ciências				
UFMG	Lizete Maria Orquiza de Carvalho; Washington Luiz Pacheco de Carvalho; Jair Lopes Júnior.	Formação de professores, questões sociocientíficas e avaliação em larga escala.		
UFSJ, UNIFAL, UFVJM	Anna M. Pessoa de Carvalho; Daniel Gil-Pérez.	Formação de professores de ciências.	Parte I	Saber Avaliar
UFSJ	Amélia Domingues de Castro; Anna Marina Pessoa de Carvalho.	Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.	Capítulos 9 e 10	As relações pessoais na escola e avaliação; Avaliação escolar: desafios e perspectivas .
UFJF	Renato Casal de Rey; Maria Elisa Rezende Gonçalves; Marcelo Alves Barros; Andréa Infantosi Vannucchi.	Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico.	Capítulo 3	O professor no ensino de Ciências como investigação – A avaliação.

UFU (FACED)	Alda J. Alves-Mazzotti; Fernando Gewandszajder.	A pesquisa científica. In:O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.	Capítulo 2	A avaliação das teorias
UNIFAL	Claudia C. Moro	A questão de gênero no ensino de Ciências	Capítulo 6	As Construções de Gênero na Escola – Avaliando meninos e meninas.
UNIFAL	Antônio Carlos Pavão; Denise de Freitas.	Quanta ciência há no ensino de ciências	Capítulo 5	O ensino de ciências na perspectiva curricular CTS – Avaliação e cidadania no ensino de ciências.
Metodologia do Ensino de História				
Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFOP, UFVJM	Maria Auxiliadora Schimidt; Marlene Cainelli	Ensinar História		Avaliação em História
Metodologia do Ensino de Geografia				
Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFOP	José Libâneo	Didática	Capítulo 9	A avaliação escolar
UFV	Janine Lesann	Geografia no ensino fundamental I.	Capítulo 5	Formas de avaliação
Metodologia do Ensino de Matemática				
Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFU (FACED)	Ana Maria Saul	Avaliação Emancipatória		
Metodologia do Ensino de Educação Física				
Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFVJM	Coletivo de Professores	Metodologia do ensino da Educação Física	Capítulos 4 e 6	Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em em

				Educação Física; A Avaliação na aula: Um exemplo.
Práticas de ensino				
Universidade	Nome	Obra	Capítulo	Título
UFOP	Philippe Perrenoud	Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.		Formação em avaliação: entre idealismo ingênuo e realismo conservador

Tabela 4.8 – Metodologias e Práticas de Ensino: Referências bibliográficas.
Fonte: Elaborado pela Autora

De modo geral, os textos e as obras indicados nas referências bibliográficas das disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino se caracterizam como manuais de didática das disciplinas específicas, as quais contêm capítulos ou partes que abordam como avaliar naquele determinado componente curricular. Nesse sentido, tem-se os seguintes quantitativos de manuais de didática das disciplinas:

- Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 10 livros
- Metodologia do Ensino de Ciências – 6 livros
- Metodologia do Ensino de História – 1 livro
- Metodologia do Ensino de Geografia – 1 livro
- Metodologia do Ensino de Educação Física – 1 livro

No caso da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, além do livro específico da disciplina, as referências indicam o livro de didática do Libâneo, que contém um capítulo específico sobre avaliação. Na Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e na de Ciências, foram indicados livros específicos de avaliação, um livro em cada uma, sendo que, em Ciências, o livro aborda também a dimensão das avaliações de sistemas (externa e em larga escala).

Na disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática, não foi indicado nenhum manual específico, porém, com relação à avaliação, foi indicado o livro de Ana Maria Saul. Na

disciplina de prática da UFOP, Profissão, formação e Prática Docente, há a indicação da obra de Perrenoud.

As indicações de manuais que contêm capítulos dedicados à avaliação no componente curricular, assim como a indicação de livros e/ou textos específicos nas disciplinas de metodologia e prática de ensino, demonstram que os conhecimentos e as competências sobre como avaliar estão presentes nos documentos que norteiam a formação inicial das licenciaturas em Pedagogia.

Fernandes (2008) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a avaliação do ensino-aprendizagem é fundamental para todos os cursos de formação inicial de professores, uma vez que a avaliação da aprendizagem é exercício inerente à docência, intrínseca ao processo educativo, que orienta tanto o aluno quanto o professor, a escola, a sociedade e o país, contribuindo para a busca de uma educação de melhor qualidade para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicia-se estas considerações finais fazendo um alerta aos limites desta pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa de análise documental, não se pode fazer afirmações acerca do quanto os projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia analisados proporcionam, ou não, uma formação inicial que ofereça conhecimentos sólidos e competências para que os professores possam desenvolver, na prática, a tarefa de avaliar.

As conclusões a que esta pesquisa permite chegar são as de que, nas matrizes curriculares, nas ementas e nas referências bibliográficas utilizadas, elementos evidenciam a presença da temática da avaliação nos percursos formativos propostos. A solidez ou a concretude na prática da formação para se avaliar no contexto escolar, na prática pedagógica somente poderá ser observada em pesquisas que desenvolvam trabalho de campo, observação nos cursos de formação, colem dados por meio de questionários e/ou entrevistas junto à alunos, professores, coordenadores de curso, para que se possa ter uma ideia clara sobre o quanto os futuros pedagogos estão sendo preparados para atuar com as diferentes dimensões da avaliação educacional no dia a dia da escola.

Apesar de os dados coletados e analisados nesta pesquisa terem revelado que a temática da avaliação permeia os documentos que normatizam os cursos de Pedagogia das universidades federais localizadas em solo mineiro, há de se mencionar que ainda permanecem lacunas na formação de professores em relação à avaliação, que é quase totalmente centrada no professor e desenvolvida por meio de programas que não oferecem oportunidades de reestruturação das atividades.

Mendes (2006) argumenta que se, por um lado, a política educacional não é propícia a mudanças na prática avaliativa, por outro, não há esforço acadêmico para pensar a finalidade e a prática da avaliação. Na maioria das vezes, nos cursos de formação, os três pilares do processo – ensino, aprendizagem e avaliação - são abordados de forma desarticulada. E tem mais: o eixo da formação está centrado no ato de ensinar, não de aprender.

Segundo o estudo bibliográfico e documental que foi realizado, percebe-se que não há obrigatoriedade explícita da avaliação educacional como componente curricular apesar de a DCN ((2006/2006/LEI/L11273.HTM,)) relatar a importância de trabalhar com essa área do conhecimento. Encontram-se vários conceitos e princípios relativos à avaliação educacional nas matrizes curriculares analisadas, porém eles se mostram frágeis quanto à abordagem da temática nos PPP dos cursos analisados, assim como nos perfis de egressos definidos em tais documentos.

Além disso, é importante explicitar que, na formação inicial dos professores, a avaliação é trabalhada no sentido emancipatório, possibilitando uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como criando diferentes formas de avaliação. Segundo Gonçalves (2010), a prática da avaliação está mais relacionada à normatização do que a compreensão do real sentido dela, não se atentando às decisões que os professores devem tomar com base no resultado que as avaliações apresentam.

Quanto ao primeiro objetivo específico, se a disciplina Avaliação Educacional está presente nos currículos da formação inicial em Pedagogia como obrigatória, a resposta que pode ser dada é afirmativa. No entanto, em uma dimensão qualitativa, o estudo identificou que, em algumas universidades, não existe a disciplina de avaliação obrigatória e, em outras, não há a disciplina como eletiva. A carga horária é variada, não seguindo um padrão de horas.

Pode-se argumentar se seria necessário que a avaliação fosse abordada nos cursos de formação inicial como componente curricular à parte, obrigatório e/ou eletivo. A resposta seria que sim, pois o que se verifica na prática é que grande maioria dos professores não conseguem desenvolver uma avaliação que realmente se coloque a serviço das aprendizagens, ainda permanecendo, como Luckesi vem afirmando desde os anos 1980, apenas numa prática de verificação.

Outro argumento que reforça essa necessidade é o surgimento e a centralidade que outras dimensões da avaliação educacional vêm adquirindo nas políticas educacionais. Não é preciso lembrar o impacto dos resultados das avaliações de sistemas, como o Saeb ou os sistemas próprios de cada rede estadual, para saber que essas avaliações, por diferentes motivos, precisam ser discutidas nas salas de aula da formação inicial de professores e que uma “pinçelada” sobre elas não possibilitará aos licenciandos uma visão completa e aprofundada do cenário que elas introduziram na educação nacional.

Portanto, os dados da pesquisa reforçam a ideia de que, nos cursos de formação inicial dos professores, especificamente no curso de Pedagogia, há obrigatoriedade de ter no mínimo a disciplina de Avaliação Educacional, que esboça em sua presunção os diversos tipos, modelos e campos avaliados dentro do contexto educacional (VIANNA, 2005).

Nesta pesquisa, indagou-se sobre como os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC) apresentam a temática da avaliação educacional no currículo. A resposta é a de que os componentes curriculares dos PPCs examinados, sejam disciplinas específicas, sejam disciplinas que abordam nos seus conteúdos a temática da avaliação, trazem a avaliação em dois pilares: na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e na avaliação de externa e em larga escala, contemplando também a avaliação institucional.

No perfil do egresso, tem-se pontuado o que esperar de um futuro professor, que esse sujeito conheça os conteúdos a serem desenvolvidos; compreenda como ensinar cada conteúdo; seja capaz de avaliar, desenvolver métodos e procedimentos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, em como esse professor deverá articular esses conteúdos, para que os sujeitos aprendam de forma humanizada, com compromisso social e democrático. Entretanto, as competências descritas nos perfis de egresso não deixam explícitas as habilidades para se avaliar em suas variadas dimensões.

E respondendo à questão levantada nesta pesquisa - se a prática da avaliação é considerada como inerente à docência, estariam os professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo preparados nos cursos de formação inicial para o desenvolvimento dessa atividade? Como foi dito no início desta seção, à luz da análise documental realizada, pode-se dizer que sim, mesmo que esse preparo para avaliar pudesse ser mais explicitado nos materiais que foram analisados. Porém, para que se possa ratificar esse preparo para avaliar, essa pesquisa necessita ser complementada por outras que evidenciem, de forma mais contundente, essa questão.

Fica lançado, portanto, o desafio para aqueles que quiserem se debruçar sobre o tema.

Por fim, vale destacar que as lacunas encontradas na formação do professor em relação à avaliação indicam a necessidade de construção de novas posturas avaliativas. Para tanto, dois desafios principais precisam ser enfrentados: formação pedagógica para os docentes universitários e sua aproximação com a escola de educação básica. Avaliar é condição fundamental para ensinar. Para entender a avaliação, é preciso ir além: conhecer como ela é planejada pelo sistema de ensino, como é tratada no projeto político-pedagógico da escola e como é praticada na escola e na sala de aula. É imprescindível, dessa forma, levar em conta os seus três níveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2006/2006/LEI/L11273.HTM <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004.Lei11.273,de6defevereirode2006>.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no brasil: percurso histórico e marcos legais. *Holos*, v. 6, p. 280–294, 2014.

AVALIAÇÃO no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2012.

AZEVEDO, F. d. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BOAS, B. M. F. V.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2016.

BOAS, V.; FREITAS, B. M. de. Contribuição do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 23, p. 137–152, 2001.

BRASIL, L. d. D.; DIRETRIZES, L. de. Bases da educação nacional–lei 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, Vozes Petrópolis, v. 2, p. 13–37, 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

CARVALHO, A. O. P. Avaliação da práxis docente como contributo à melhoria profissional: o desafio de avaliar quem sempre avalia. 2019.

CARVALHO, A. O. P.; BENFATTI, X. D.; SILVA, H. B. A avaliação educacional como componente curricular na formação de professores: um estudo documental a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia. Edições UFC, 2016.

CURY, C. R. J. A educação básica no brasil. Educação & Sociedade, SciELO Brasil, v. 23, p. 168–200, 2002.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. campinas: Autores associados, 2000. Coleção educação contemporânea, 2021.

DONATONI, A. R. Avaliação escolar e formação de professores. São Paulo: Alínea, 2010.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista portuguesa de educação, Universidade do Minho, p. 21–50, 2006.

FIGUEIRA, P. F. F. Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da Série Graduada de Leitura Pedrinho. 2010. 100f. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Ciências e Letras . . . , 2010.

FILHO, R. L. L. S. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de pesquisa, SciELO Brasil, v. 37, p. 641–659, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da libertação em Paulo Freire. [S.l.]: Editora Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. d. S. Professores do brasil: impasses e desafios. Professores do Brasil: impasses e desafios., 2009.

GATTI, B. A. et al. Professores do brasil: novos cenários de formação. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. d. S.; ANDRÉ, M. E. D. d. A. Políticas docentes no brasil: um estado da arte. In: Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. [S.l.: s.n.], 2011. p. 295–295.

GIL, A. C. Como fazer pesquisa qualitativa. São Paulo: Atlas, v. 1, 2021.

GOMES, C. A. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP, v. 96, n. 243, p. 243–258, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. Fundamentos da metodologia científica. In: *Fundamentos da metodologia científica*. [S.l.: s.n.], 2010. p. 320–320.

LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. 2009.

LEITE, Y. U. F. Formação de professores em novos modelos institucionais: sobreposição, fortalecimento ou enfraquecimento? *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2000.

LESSARD, C.; TARDIF, M. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. [S.l.]: Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & sociedade*, SciELO Brasil, v. 20, p. 239–277, 1999.

LIMA, E. S. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota introdutória—cultura e política; implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 5–10, 2009.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, ano, v. 12, p. 6–11, 2000.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. [S.l.]: Cortez São Paulo, 2002. v. 13.

MESQUITA, D. N. de C. Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. *Revista Polyphonia*, v. 23, n. 1, 2012.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em revista*, n. 17, p. 39–52, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 01–48, 2007.

OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. [S.l.]: Cortez editora, 2017.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, v. 8, n. 1, p. 66–79, 2016.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 15–30, 2017.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 13.005/2014. 2014. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. 2019.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados, SciELO Brasil*, v. 5, p. 07–21, 1991.

ROLDÃO, M. d. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação, SciELO Brasil*, v. 12, p. 94–103, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. d.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais, São Leopoldo*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação, Universidade Federal de Santa Maria*, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação, SciELO Brasil*, v. 14, p. 143–155, 2009.

SILVA, R. C. d. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa, Legis Summa* Ribeirão Preto eSP SP, p. 159–174, 1998.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. d. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793–822, 2010.

TEIXEIRA, C. R.; MIRANDA, J. dos R. *Avaliação das aprendizagens: Experiências Emancipatórias no Ensino Superior*. [S.l.]: Angela Ramon Mercado MEI, 2014. v. 2.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, p. 187–202, 2000.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Líber Livro Editora, 2005.

APÊNDICE A – Produto Educacional

Neste anexo encontra-se o produto educacional que propomos a partir dos resultados da pesquisa realizada.

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação se constitui em um curso de pós-graduação strictu-sensu que tem como propósito principal a formação da pesquisadora e do pesquisador em educação, mas também contribuir para o aperfeiçoamento profissional da mestranda e do mestrando e proporcionar, a partir dos dados da sua pesquisa, possibilidades de refletir sobre as questões educacionais que afetam às escolas e fornecer elementos para que as e os profissionais da educação básica possam enfrentar os desafios que se colocam à sua prática e melhorar a qualidade da educação.

Num Programa de Mestrado Profissional em Educação em que a área de concentração é a formação de professoras e professores, pensar em pesquisas e em seus desdobramentos que resultem em um produto educacional do tipo atividades de formação, cursos, oficinas, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de metodologias ou estratégias de ensino, parece-nos atender ao que se espera do mestrado profissional em educação.

A Pós-Graduação strictu-sensu é um processo formativo que apresenta, de modo geral, duas grandes atividades que as e os estudantes devem cumprir. As disciplinas, que devem dar subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, atividade realizada em grupo ou turma, e a pesquisa propriamente dita, que geralmente ocorre de forma mais individualizada, solitária, contando apenas com a orientação de uma ou um docente.

O Laboratório de Práticas se constitui em uma das atividades obrigatórias do programa e por vincular-se à pesquisa deveria se desenvolver de forma individualizada. Contudo, a proposta ora apresentada resultou de um trabalho coletivo proposto pelo nosso orientador a partir da aproximação que existe entre nossos temas ou objetos de pesquisa e visa, de certa forma, romper com a individualidade que marca a atividade de pesquisa, sem, entretanto, perder a especificidade que cada projeto deve ter.

O produto educacional escolhido para ser desenvolvido no Laboratório de Práticas e teve como desdobramentos na minha pesquisa se caracterizando por um curso de formação continuada para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para professoras e professores que atuam no ciclo de alfabetização.

Na continuação apresentaremos o produto educacional de acordo com os itens solicitados no roteiro de estudos orientados da disciplina Laboratório de Práticas.

Título: Avaliação no Ciclo de Alfabetização: avaliar é preciso.

Autora: Mirella Pagotto Veiga

Orientador: Paulo Henrique Arcas

Tipo de produto produzido: curso de formação continuada

Objetivo: Justificativa - antes de apresentar o objetivo, consideramos ser necessário justificar a escolha do tema e o tipo de produto educacional. A escolha do tema se deu por uma aproximação com o objeto de pesquisa.

De forma direta, tomo como objeto de estudo a avaliação educacional. Estudando a avaliação educacional presente nos currículos dos cursos de Pedagogia, procurando evidenciar as dimensões da avaliação educacional que são trabalhadas na forma de disciplinas obrigatórias, eletivas ou, ainda, dispersas no interior de outras disciplinas como didática e metodologias de ensino. Contudo, ainda é necessário fazer a seguinte ponderação sobre a temática da avaliação educacional.

Até o início da década de 1990, quando se falava em avaliação nas escolas, logo se pensava na avaliação que a ou o docente fazia de suas e seus estudantes com o objetivo de atribuir uma nota para decidir, no final do ano letivo, sobre a promoção ou não para o ano ou série seguinte.

Assim funcionava desde o 1º ano ou 1ª série, naquela época, anterior a promulgação da Lei Federal 9.394 de 1996, até o 3º ano ou 3ª série do 2º grau, atualmente Ensino Médio.

Ribeiro (1991), ao estudar os dados de aprovação, reprovação, abandono e evasão das escolas públicas e privadas cunha o termo “pedagogia da repetência” devido às altas taxas de reprovação que eram registradas ao final de cada ano letivo, principalmente nas primeiras séries do 1º grau, como demonstra ao afirmar que “verificamos que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula)” ((RIBEIRO, 1991), p. 9).

Com o propósito de enfrentar essa questão das altas taxas de reprovação nos primeiros anos do antigo 1º grau, surgem naquele momento importantes projetos ou programas que visavam discutir a questão da alfabetização nos primeiros dois anos da escola, discussões fundamentadas na proposta construtivista de Emília Ferreira, assim como a ideia de que a reprovação não seria condizente nestes anos iniciais, surgindo as conhecidas propostas dos

Ciclos Básicos de Alfabetização, que, dentre suas medidas, eliminavam a reprovação entre a 1º e a 2º série.

Apesar de todas as críticas, idas e vindas que ocorreram nas políticas de ciclos e de eliminação da reprovação, seja com o rótulo de progressão continuada, seja diretamente assumindo a ideia da aprovação automática, de certa forma, essa ideia de que a alfabetização não pode ou não deve ser interrompida pela reprovação, mas deve ser um processo contínuo de desenvolvimento que se inicia no 1º ano e conclui no 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, numa faixa etária entre 6 e 8 anos, ainda está presente e, por isso, muitas vezes, chamamos esses três primeiros anos do Ensino Fundamental de ciclo de alfabetização.

A questão que se apresenta é a de que, seja no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, seja hodiernamente, pensar num ciclo de alfabetização que não tem rupturas (reprovação) continua colocando em discussão as concepções e práticas de avaliação nesses três anos ou ciclo.

A pedagogia da repetência, como denominada por Ribeiro (1991), se fundamentava numa concepção de avaliação classificatória e excludente, que servia essencialmente para determinar se o estudante seria aprovado ou não no final do ano letivo ou da série, além de ter outras funções como a de controle da disciplina, por meio da ameaça ou da pressão exercida pela atribuição de pontos, de notas e pelo medo da reprovação.

Certamente que hoje o esperado é que as professoras e os professores alfabetizadores trabalhem com concepções diferentes e que se articulam com as concepções de alfabetização nas quais fundamentam suas práticas. Contudo, sabemos que o tema da aprovação ou não reprovação, as concepções e práticas de avaliação, ainda não são temas pacíficos no interior das escolas. A ideia de que “o estudante por saber que não será reprovado não se dedica, não estuda” está presente no discurso de algumas professoras e alguns professores que ainda compreendem que a avaliação tem a função de “motivar” a ou o estudante a estudar, principalmente pelo temor da reprovação.

Além desses aspectos, é importante mencionar que nas últimas décadas avaliações padronizadas foram pensadas e aplicadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto para avaliar o desempenho das e dos estudantes, como o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), desenvolvido como parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), quanto atreladas a propostas específicas de servir como diagnóstico do processo de alfabetização (Provinha Brasil) ou acompanhamento e monitoramento de programas governamentais como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada no contexto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Neste sentido, o que este produto educacional busca é problematizar a questão da avaliação no ciclo de alfabetização, buscando compreender como as professoras e os professores articulam as concepções e práticas de avaliação com a de alfabetização.

Objetivos:

Problematizar a concepção de avaliação no ciclo de alfabetização, visando proporcionar às professoras e aos professores uma compreensão do papel que a avaliação tem em garantir o diagnóstico das dificuldades estudantis no processo de alfabetização, possibilitando, por um lado, a reformulação do planejamento de ensino e, por outro, promover a aprendizagem das e dos estudantes.

Compreender, no contexto do ciclo de alfabetização, a avaliação como parte do planejamento do ensino, como uma atividade contínua e que deve se colocar a serviço da aprendizagem das e dos estudantes.

Descrição do produto O produto educacional se caracteriza como um curso de formação continuada para professoras e professores alfabetizadores e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, preferentemente no ciclo de alfabetização. O curso se constituirá em uma proposta de curso de extensão e poderá assumir dois formatos distintos, de acordo com o desenvolvimento da pandemia de Covid-19: curso online ou curso presencial. Caso haja a possibilidade de realização do curso no formato presencial, a intenção é fazer um curso híbrido, com atividades desenvolvidas no campus virtual e atividades presenciais.

Processo de inscrição: para se inscrever no curso, as candidatas e candidatos deverão responder previamente um questionário cujo propósito será o de coletar informações sobre as concepções e práticas de alfabetização e avaliação desenvolvidas na escola e na turma em que atua.

Número de vagas: o máximo de participantes no curso seria de 60 participantes e o mínimo de 30 participantes. Caso alcance o número de 60 participantes, como temos quatro docentes, mais a atuação do orientador como coordenador e docente no curso, pretende-se formar quatro turmas com 15 participantes. No caso de ter um número menor, iremos agrupar os participantes em quatro grupos ou menos com um número máximo de 15, com o intuito de favorecer o trabalho de tutoria online.

Carga horária: 90 horas. Caso o curso seja desenvolvido com atividades presenciais, a carga horária será distribuída da seguinte forma: 50 horas de atividades online; 24 horas de atividades presenciais e 16 horas de atividades livres (leituras, elaboração de atividades, etc.). Duração: 6 meses. Caso o curso contemple atividades presenciais, haverá um encontro mensal de 4 horas, totalizando as 24 horas. Ementa: Conceitos, propósitos da avaliação educacional;

concepções de alfabetização; a avaliação da aprendizagem escolar enfocando os diversos aspectos relacionados ao contexto educacional; a perspectiva do erro na avaliação; a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concepções de alfabetização.

Unidade	Conteúdo
1	<p>Apresentação do curso – levantamento de conhecimentos prévios, apresentação das e dos participantes, do planejamento do curso, orientação sobre o uso do campus virtual.</p> <p>Concepções e práticas da avaliação: trajetória da concepção de avaliação desde os anos 1980 aos dias atuais.</p> <p>Dimensões e tipos de avaliação.</p> <p>Funções da avaliação.</p>
2	<p>O debate sobre a alfabetização no Brasil: dos anos 1980 aos dias atuais.</p> <p>A formação das professoras e dos professores alfabetizadores e a legislação educacional.</p> <p>Concepções de alfabetização presentes nas escolas.</p>
3	<p>As concepções de alfabetização e as concepções de avaliação inerentes a cada uma delas.</p> <p>Materiais didáticos utilizados nas escolas para alfabetização e a concepção de avaliação neles presente.</p>
4	<p>Instrumentos de avaliação da aprendizagem – elaboração, aplicação, análise e uso dos resultados.</p> <p>Aqui entra a ideia de que avaliar é preciso no sentido mais técnico, de precisão.</p>
5	<p>As avaliações externas e em larga escala e suas relações com o processo de alfabetização: Provinha Brasil, Proalfa, ANA, Simave (PROEB) e Saeb.</p>
6	<p>Avaliando o percurso formativo: entrega do trabalho final e devolutiva individualizada para cada participante.</p> <p>Fechamento do curso: resgate do processo de trabalho, autoavaliação e avaliação do curso.</p> <p>Observação: a cada unidade os participantes irão realizar uma avaliação das atividades previstas.</p>

Modalidades de atividades ou estratégias:

Campus virtual - estruturação de 6 percursos formativos, com a duração de 1 mês cada.

Encontros presenciais - havendo atividade presencial, serão realizados 6 encontros de 4 horas. O primeiro encontro será para apresentar a proposta do curso e iniciar as atividades, além de dar as primeiras orientações para o uso do campus virtual. Os demais encontros terão o propósito de abordar questões conceituais da formação, assim como o desenvolvimento de atividades práticas, principalmente em grupo, e também a socialização de atividades solicitadas no ambiente virtual e que deverão ser aplicadas em sala de aula pelas e pelos participantes.

Atividades livres - serão propostas via campus virtual e as e os participantes deverão realizá-las como preparatórias para as atividades presenciais e ou síncronas (lives).

Estratégia ou metodologia de ensino – as atividades online constarão de indicação de leituras orientadas por fichas; participação em fóruns; indicação de vídeos;

atividades síncronas para a discussão dos conteúdos abordados no curso. Outros recursos serão planejados de forma mais detalhada de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido e as opções de ferramentas disponíveis no campus virtual.

Avaliação - a avaliação das e dos participantes no curso se realizará considerando:

Cumprimento das atividades propostas no campus virtual;

Presença e participação nas atividades presenciais;

Entrega dos produtos solicitados que serão avaliados no sentido de observar se atenderam aos objetivos propostos. Como trabalharemos com a concepção de avaliação formativa, devolutivas serão dadas com comentários sobre as produções e com a possibilidade de reelaboração nos casos necessários.

Referências Bibliográficas:

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. UNIVESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, s/d. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. (Caps. III, V e VII).

SOUSA. C. P. Dimensões da Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.22, p. 101-118, 2000.

Bibliografia complementar:

ARROYO, M.G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQbMZdst6NyV6D/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 26/10/2021.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/107.pdf> .

BRUNO, C. R. C; FORTUNATO, S, A. Avaliação na Alfabetização: avanços são necessários. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24813_14350.pdf .

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). Alfabetização e Letramento na sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. (ebook na Biblioteca da UFLA).

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2021.

OLIVEIRA, J. B.; SANTOS, A. L. F.; CAVALCANTI, C. S. Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização: analisando a prática de professoras alfabetizadoras. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica, Recife, UFPE, v. 4, n. 1, p. 7-26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237641>.

OLIVEIRA, J. B.A. Avaliação em Alfabetização. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. Revista Estudos Avançados, n. 12, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 26/10/2021.

VILLAS BOAS, B. M. F. Contribuições de porta-fólios para a organização do trabalho pedagógico. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.23, p. 137-152, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2212>