

## Cadernos CEDES



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 mar. 2018.

## REFERÊNCIA

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 mar. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>.

# O LUGAR DA AVALIAÇÃO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Benigna Maria Freitas Villas Boas<sup>1</sup>*

*Silvia Lúcia Soares<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O texto problematiza as aprendizagens sobre avaliação nos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia por meio de uma pesquisa realizada em uma instituição pública, em 2014, a partir de dois aspectos: o processo avaliativo ao qual o estudante é submetido; e os possíveis impactos das experiências avaliativas na organização da prática pedagógica do futuro docente. Como um dos resultados, constatou-se que os estudantes pouco estudam sobre avaliação, o que parece indicar que os professores ainda não estão sendo formados para avaliar.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem da avaliação. Práticas avaliativas. Formação de professores. Trabalho pedagógico.

## *The place of assessment in teacher education*

**ABSTRACT:** This article aims at analysing the learning about assessment in teacher education considering two aspects: the assessment process that the student experiences; and the possible impacts of this on his future action as a teacher. Results of a research conducted in courses of teacher education programs in the field of Language Arts, Mathematics and Pedagogy

---

<sup>1</sup>Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Brasília (DF), Brasil.

E-mail: mbboas@terra.com.br

<sup>2</sup>Secretaria de Educação do Distrito Federal – Brasília (DF), Brasil.

E-mail: silvia.soares@terra.com.br

DOI: 10.1590/CC0101-32622016160250

in a public university in 2014 were analysed. One of them showed that students study almost nothing about assessment. This suggests that teachers are not being prepared to assess.

*Keywords:* Assessment. Learning about assessment. Assessment practices. Teacher education. Pedagogic work.

## **INICIANDO A DISCUSSÃO: AVALIAR PARA APRENDER? APRENDER PARA SER AVALIADO?**

**P**esquisas têm revelado lacunas na formação de docentes em relação à avaliação, que continua quase exclusivamente centrada no professor e desenvolvida por meio de procedimentos que não proporcionam oportunidades para que se reorganizem as atividades. Mendes (2006) pondera que, se por um lado as políticas educacionais não favorecem modificações na prática avaliativa, por outro, academicamente, não tem havido esforços para que se repensem os propósitos e as práticas avaliativas. Na maioria das vezes, nos cursos de formação, os três pilares do processo — ensino, aprendizagem e avaliação — são tratados de forma desarticulada. E mais: o eixo da formação está centrado no ato de ensinar e não no de aprender.

Segundo Barbosa (2011), o exemplo do professor-formador é o ponto principal da constituição docente, porém, os estudantes não podem aprender práticas e discursos inovadores sobre avaliação se convivem com a avaliação tradicional, com a ausência de discussão sobre os critérios adotados e a metodologia utilizada.

Diante disso, procuramos adentrar o movimento do real nos cursos de Licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia na busca por elementos que nos permitissem analisar o processo avaliativo ao qual o estudante é submetido, assim como os possíveis impactos das experiências avaliativas na organização da prática pedagógica do futuro docente. Para tanto, realizamos, em uma instituição pública, uma pesquisa (SOARES, 2014) com a participação de 139 estudantes: 43 do curso de Letras, 30 do curso de Matemática e 66 do curso de Pedagogia, todos frequentando disciplinas pedagógicas. Foram também realizadas

entrevistas com os coordenadores desses cursos, com oito professores de Didática e quatro das disciplinas que tratam da avaliação. Além disso, foram acompanhadas as aulas da disciplina Avaliação Escolar, durante um semestre letivo. Neste texto são apresentados resultados parciais dessa investigação.

## CADA PROFESSOR FAZ A “SUA” AVALIAÇÃO

Pesquisas em cursos de licenciatura, como as de Villas Boas (2000), Mendes (2006), André *et al.* (2012), Veiga (2012) e Gatti (2014), têm revelado que, quando a avaliação é incluída como objeto de estudos, geralmente, volta-se somente para a avaliação das aprendizagens, em seus aspectos técnicos. Além disso, as práticas avaliativas vivenciadas pelo estudante continuam, quase exclusivamente, centradas no professor, sustentadas pela prova e pela atribuição de notas. Os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido no currículo dos cursos, estão diluídos nas diversas disciplinas pedagógicas e, por assim se encontrarem, não são tratados de forma sistemática e orgânica. A avaliação tem sido um tema incluído na disciplina Didática como último item do programa. Consequentemente, não chega a ser discutido ou isso é feito ligeiramente; a bibliografia dos planos de trabalho de Didática não inclui livros e artigos atualizados, nem faz referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisa; o ensino e as aprendizagens sobre avaliação ocorrem desarticulados dos estudos teóricos e da sistemática de avaliação. Os coordenadores dos cursos de licenciatura investigados assim se posicionaram quanto ao processo adotado:

No currículo nós não temos uma disciplina especificamente para a avaliação.

[...] nós nunca paramos para conversar sobre a avaliação. Cada um faz a sua. [...] no curso não se estuda sobre avaliação. Tirando o curso de Pedagogia que se preocupa, ou a Faculdade de Educação, porque isso é uma parte dos estudos dela [...] nunca tivemos uma discussão sobre a importância da avaliação.

Não existe uma proposta de avaliação definida para o curso. Depende de cada professor e existem experiências diferentes.

Não existe uma proposta de avaliação coletiva e muito menos discussão sobre isso.  
[...] tem professor que não avalia.

Observa-se que o tema avaliação não merece a atenção devida. Quanto ao coordenador que declara existir professor que não avalia, seria importante conhecer o que se entende por avaliação. Será que existe professor que não avalia? Nem mesmo informalmente? A avaliação é uma categoria inerente ao trabalho pedagógico.

“Cada um faz a sua”. Essa afirmação nos impulsiona a revisar Sordi e Lüdke (2009) por entenderem que o professor não pode ter a prerrogativa de decidir por si só a avaliação, uma categoria forte que interfere na vida das pessoas, afeta o bem comum e a educação em seu sentido mais amplo. Não pode estar à mercê dos interesses e das compreensões individuais. Deve estar atrelada a um projeto de formação consistente e comprometido com o desenvolvimento do educando. Posturas como essa, em que “cada um faz a sua”, impedem a realização de projetos educativos mais densos e significativos, que venham a promover aprendizagens de estudantes e professores.

O entendimento de que os saberes sobre a avaliação estão circunscritos à Faculdade da Educação ilustra o descomprometimento dos cursos de licenciatura com a formação do docente. A responsabilidade pela formação pedagógica não pode ser atribuída a “alguns”, mas a todos os docentes que desempenham a função de professores formadores. O curioso é que tal afirmação se contrapõe ao anunciado nos projetos acadêmicos dos cursos pesquisados, como pudemos constatar.

Ressaltamos as informações fornecidas pelo coordenador do curso de Pedagogia:

[...] avaliação é um tema para o qual os docentes apresentam grande resistência. Discutir a avaliação, seja a avaliação das aprendizagens, a avaliação institucional, a avaliação do currículo e até mesmo a externa, no caso do Enade, é um processo extremamente difícil. A resistência acontece por você mexer com o professor e a pretensa autonomia que parte da ideia de que ele

pode tudo no seu espaço de trabalho. Sou procurado por alunos que já vieram me perguntar: eu devo trancar o semestre nessa disciplina, devo fazer o embate com o professor, devo fazer o quê, porque eu já sei que as aulas estão começando agora e se eu nada fizer ou pouco fizer eu sei que já estarei aprovado. Eu gostaria de ser tratado de um jeito diferente porque eu queria aprender. Eu não queria essa coisa de vir para cá, passar o semestre praticamente assistindo aula, tendo que produzir pouco, já sabendo que estou aprovado. [...] por outro lado, há estudantes que se queixam de professores que aplicam as avaliações, as provas, como se estivessem aplicando exames de concurso. Com todo o ritual envolvido no exame de concurso. Há aqueles que dizem que os professores avaliam, mas não dão o *feedback* para os alunos. Às vezes nem sequer devolvem os trabalhos. Outros fazem poucos comentários sobre eles. (negrito nosso)

Merece destaque esse relato por se referir ao curso de Pedagogia. Se professores desse curso assim agem, o que poderemos pensar dos outros que atuam em outras áreas? Os coordenadores dos cursos de Letras e Matemática afirmaram que estudos sobre avaliação eram de responsabilidade da Faculdade de Educação, que oferece a disciplina Avaliação Escolar, de forma optativa, na maioria das vezes por meio de uma única turma (durante o semestre em que a pesquisa foi desenvolvida, ela não foi oferecida) e sem que seja amplamente divulgada entre os estudantes dos cursos de licenciatura. A instituição, como um todo, não se empenha fortemente em aprimorar a formação de professores. Cada instituto cuida dos “seus” cursos. Talvez isso ocorra porque a avaliação mexe com as estruturas pessoais e institucionais. Não é fácil aceitar ser avaliado e avaliar com rigor, responsabilidade e ética.

Chamou-nos a atenção a afirmação do futuro docente que gostaria de aprender sem ser obrigado a apenas assistir às aulas e a aprender pouco, sabendo que já estaria aprovado. Os cursos de licenciatura têm uma dívida com as escolas de educação básica: formar profissionais da educação capazes de resolverem o dilema aprovação *versus* reprovação, em busca das aprendizagens de todos, sem que isso signifique promoção automática. Porém, o que presenciamos é o fortalecimento crescente da

prática da reprovação. Vasconcelos (2014), tratando do que ele denomina de “sina classificatória”, faz as seguintes provocações: de onde vem o desejo tão forte dos professores de classificar os alunos? De onde vem a defesa apaixonada da reprovação? Essas e outras são questões que deveriam ser objeto de reflexão durante o processo de formação de professores.

A menção feita à inexistência de *feedback* é grave. Ele está intimamente ligado à avaliação formativa, sendo o primeiro passo para o automonitoramento pelo estudante (SADLER, 1989).

Ao serem indagados sobre o tratamento dado à avaliação na disciplina Didática, os professores deram os seguintes depoimentos:

Na disciplina Didática abordamos a avaliação das aprendizagens e estabelecemos críticas à avaliação externa, porém, sem grandes aprofundamentos, visto que o objeto de estudo da Didática é o ensino. 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 [...].

Temos pouco tempo para dedicarmos ao tema avaliação. Privilegio muito as questões teóricas e práticas e muitas vezes não dá tempo de, no decorrer do semestre, abordarmos a avaliação com a profundidade que gostaríamos.

Na disciplina Didática, com 60 horas, 2 aulas são destinadas para a discussão da avaliação. No entanto, é inegável o privilégio, ou seja, o espaço que a avaliação da aprendizagem ocupa nas discussões realizadas em sala de aula.

No último depoimento, o docente declara que apenas duas aulas são destinadas à avaliação, mas parece que ele(a) reconhece que o tema está sempre presente. Contudo, essa presença pode ser apenas circunstancial e episódica, o que não pode acontecer, dada a importância

da qual a avaliação se reveste. Deixa dúvida se são os estudantes ou ele(a) próprio(a) que trazem a avaliação para discussão. Segundo apuramos, não é utilizada bibliografia robusta sobre o tema, o que parece indicar que as discussões podem ser superficiais.

Ela é um tópico da ementa da disciplina, embora exista aqui no curso de Pedagogia da FE uma disciplina específica da Avaliação da Aprendizagem, que é optativa. Nem todos os alunos a fazem [...]. No entanto, considero a avaliação da aprendizagem como um tópico da disciplina de Didática, que é obrigatória. Fazemos uma exposição sobre o que é avaliação, tipos de avaliação [...]. A partir daí os alunos vão para uma atividade prática, na qual conversam com os professores [...]. Eles vão escutar como o professor de educação básica avalia e se isso ainda é resultado do processo avaliativo dele aqui ou se o que ele aprendeu aqui não valeu de nada e ele se reinventou.

Os professores, de modo geral, ainda estão presos à avaliação da aprendizagem. Os outros dois níveis da avaliação (institucional e em larga escala), mesmo existindo dentro da escola, não costumam ser objeto de reflexão. Parece que sua existência não é percebida. O autoritarismo que sempre acompanhou a avaliação das aprendizagens sobressai, fazendo com que se desprezem os outros dois níveis. Daí o tratamento conferido à avaliação nos cursos de licenciatura.

O(a) docente, cuja manifestação foi apresentada anteriormente, declara a existência da disciplina Avaliação da Aprendizagem, quando o seu nome é Avaliação Escolar (denominação mais ampla), para que se analisem os seus três níveis e a articulação entre eles. Ao se referir à avaliação sempre assim, o professor está contribuindo para que os estudantes incorporem esse significado e o levem para os seus locais e contextos de trabalho. Observamos que as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas por estudantes dos cursos de licenciatura investigados são exíguas. Esses níveis não são trabalhados pedagogicamente e, quando abordados, são tratados em nível do senso comum ou se fixam no repasse de informações ou de opiniões expressas e divulgadas pela mí-



dia, o que gera entraves no desencadeamento de reflexões mais densas e no confronto analítico dos resultados da avaliação interna com a externa.

Dois aspectos carecem de reflexão: a justificativa da avaliação não ser desenvolvida de forma aprofundada na disciplina Didática pelo fato do seu objeto de estudo ser o ensino, assim como a falta de tempo para a discussão sobre o tema. Como asseveram Fernandes e Freitas (2007, p. 23):

[...] 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. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Durante entrevista com uma das pesquisadoras, um professor de Didática deixou claro:

Eu não gosto de avaliação, em primeiro lugar. Ela me causa um desprazer, um sentimento de julgar as pessoas por medidas muito imperfeitas, muito superficiais, centradas apenas no domínio do conteúdo. Isso me faz sentir mal. [...] não tive formação aprofundada. Apenas uma ou duas disciplinas de avaliação no meu curso de PhD [...] momento em que percebi que avaliar não era apenas dar nota. Não vejo disponibilidade para trabalhar a avaliação. Dou apenas toques, no sentido de que a avaliação não pode ser só baseada na memorização e reprodução do conteúdo. É um tema polêmico. Eu acredito que no meu departamento a gente poderia realizar essas reflexões.

Tal depoimento é dramático e, ao mesmo tempo, corajoso. Após relatar seu desconforto, o professor sugeriu que o tema fosse discutido em seu departamento. Cabe lembrar que a coordenação de graduação organizou um debate sobre avaliação, em 2015, tendo sido convidados todos os professores da faculdade, em torno de 100, ao qual compareceram cerca de 18. O professor que fez o depoimento não compareceu.

Esse mesmo relato provoca a seguinte reflexão: quem decide a disciplina que ficará sob a responsabilidade do professor? A partir de quais condições por ele apresentadas? Um docente de curso de licenciatura que declara não gostar da disciplina e não tem “disponibilidade” para desenvolvê-la pode assumir tamanha responsabilidade? Os gestores têm conhecimento disso? Pode ser professor de Didática alguém que não tenha aproximação com os temas das escolas de educação básica? Ele e os gestores do curso têm clareza de que o processo de avaliação pelo qual o futuro professor passa como estudante irá ajudá-lo ou não quando estiver em atuação? Todos os professores avaliam, mas refletem sobre isso e levam a sério essa atividade? Se assim não for, o que será da avaliação praticada na escola de educação básica? A universidade precisa estar atenta a dois aspectos: o tema avaliação é importante porque em todas as ocupações o profissional avalia e é avaliado; qualquer estudante poderá tornar-se professor universitário porque deste não é exigida formação específica para tal. Por isso, cabe dar destaque à avaliação.

No curso de Pedagogia em que foi feita a pesquisa, as quatro disciplinas que tratam da avaliação (Medidas Educacionais; Estratégias para Avaliação: Sujeito com Necessidades Educativas Especiais e suas Subjetividades; Avaliação das Organizações Educativas; e Avaliação Escolar) são oferecidas por departamentos diferentes, sem que haja diálogo entre eles. Os planos de trabalho são elaborados de forma individual, descontextualizados do projeto mais amplo do curso, de acordo com os interesses e as percepções específicas de cada docente. Sendo assim, o docente seleciona os conteúdos a serem trabalhados, de acordo com sua formação ou sua área de pesquisa, ou com base naquilo que considera ser relevante para o processo de formação do futuro docente. Tais evidências afloram nos testemunhos obtidos dos professores:

[...] eu não sei nem quem são os professores que atuam nas disciplinas [...]. Nós não temos interlocução entre as disciplinas. Nós não temos o costume de sentar, os professores da mesma disciplina, quanto mais das disciplinas diferentes, para acertar um ponto comum.

Elas são ofertadas por departamentos diferentes. Isso, por si, já dificulta o diálogo.

Esse é o processo de trabalho fragmentado e desprovido de integração que os futuros docentes vivenciam na universidade e do qual provavelmente retirarão elementos que reproduzirão quando estiverem em atuação. Trabalho colaborativo, diálogo e compartilhamento de ideias e ações não são considerados relevantes.

## DISCREPÂNCIAS QUANTO AOS PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

Os estudantes dos três cursos analisados associavam avaliação à prova. Não reconheciam a existência de processo avaliativo e se percebiam como os únicos a serem avaliados. Ao serem indagados sobre o que entendiam sobre avaliação, suas respostas se aproximaram das que seguem.

Avaliação como sinônimo de prova:

São as provas bimestrais que se realizam no decorrer do semestre.

Forma de avaliar o que o aluno aprendeu. Exemplo: a prova.

É voltada para o aluno e avalia suas aprendizagens. Geralmente é realizada com a prova final, ou seja, bimestral ou semestral.

Avaliação como medida:

Avalia o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no decorrer do curso para medir o que aprendeu.

Serve para ver o nível do aluno.

Averiguar se o aluno adquiriu determinado conhecimento.

Avaliação como forma de aprendizagem:

Serve para o redimensionamento das aprendizagens.

Deve valorizar a aprendizagem e não o resultado em si.

A fim de conhecermos os procedimentos/instrumentos avaliativos mais usados nos três cursos e os possíveis impactos das experiências avaliativas na prática pedagógica dos futuros docentes, segundo sua percepção, solicitamos dos docentes as informações sintetizadas na Tabela 1.

Essas informações possibilitam várias análises. A primeira delas revela a preferência pela prova nos cursos de Letras e Matemática. Contudo, curiosamente, no curso de Pedagogia ela é desprestigiada. Uma possível explicação pode estar no fato de esse curso incluir várias disciplinas e atividades pedagógicas que contestam o seu uso exclusivo e apontar outros meios. Um deles é a autoavaliação, indicada por mais da metade dos respondentes desse curso como praticada no curso e como uma das que pretendem aplicar.

Um dado a ser analisado pelo curso de Letras é o de que 91% dos estudantes que responderam ao questionário informaram a utilização de atividades em grupo e, no entanto, nenhum deles quer aplicá-las futuramente. No curso de Matemática 87% dos estudantes disseram que elas são praticadas, mas nenhum deles pretende seguir o exemplo. Estarão elas desacreditadas com eles? Possivelmente sim, porque tornaram-se corriqueiras e, talvez, desprovidas de sentido. Já o curso de Pedagogia as usa amplamente e os estudantes querem dar continuidade a esse processo.

**Tabela 1**

Síntese dos procedimentos/instrumentos avaliativos usados nos cursos e os que os futuros professores pretendem aplicar

Instrumentos	Cursos					
	Letras		Matemática		Pedagogia	
	Usados no curso (%)	Pretende usar (%)	Usados no curso (%)	Pretende usar (%)	Usados no curso (%)	Pretende usar (%)
Prova escrita	98	98	100	98	39	39
Atividades em grupo	91	–	87	–	100	98
Seminários	84	90	47	90	76	98
Participação	74	5	27	17	83	83
Atividades práticas	36	9	70	70	71	71
Autoavaliação	28	2	7	–	65	59

Um dos procedimentos que gozam de prestígio com os estudantes é o seminário. Isso necessita ser mais bem investigado. Ele ficou bem colocado entre os estudantes de Letras e Matemática, mas apresentou uma particularidade no de Matemática: 47% declararam que ele é usado, mas 90% gostariam de aplicá-lo quando estiverem em ação. Mas, se um grupo pequeno declarou que ele é utilizado como procedimento de avaliação, como poderá ser aplicado em escolas de educação básica?

Como se pode perceber, há discrepâncias entre os procedimentos/instrumentos utilizados nos cursos de licenciatura e os que os docentes em formação gostariam de aplicar futuramente. São informações que necessitam ser ampliadas e analisadas cuidadosamente.

Em entrevista, os estudantes apresentaram críticas aos procedimentos, argumentando que, na maioria das vezes, são desacompanhados das devidas orientações pedagógicas e dos critérios de avaliação. Alegaram que os professores optam por esses instrumentos para não terem que preparar as aulas, pois transferem para o estudante a responsabilidade pelo ensino. Relataram também que raramente ocorre, por parte do professor-formador, aprofundamento teórico do tema apresentado.

A participação necessita ser mais bem compreendida porque não é um procedimento de avaliação. Não há clareza sobre o seu significado. O que se avalia como participação? A presença do estudante nas aulas? Alguns professores entendem como participativo aquele que fala, pergunta e se manifesta de alguma forma. Contudo, há estudantes calados e quietos que participam mais do que os falantes. Ter a participação como critério de avaliação pode ser injusto. Ela pode vincular-se à avaliação da pessoa do estudante e incluir-se perigosamente na avaliação informal, que exerce grande influência sobre a formal. Por eles serem professores em formação, para que não incorram em desacertos avaliativos mais tarde, esse tema deve ser discutido com eles.

Essas informações apontam a necessidade de muitas reflexões pelos cursos, mas uma é fundamental: por que tanta discrepância entre a avaliação praticada no curso de Pedagogia e nos cursos de Letras e Matemática? Qual contribuição cada um deles pode oferecer aos outros dois? Afinal de contas, os professores formados na instituição vão se encontrar em escolas de educação básica, em algum momento, e deles se espera trabalho colaborativo.

Outras percepções referiam-se ao distanciamento da universidade em relação à escola de educação básica, como afirmou um dos estudantes: “A teoria apresentada na universidade é muito distante da realidade da sala de aula da educação básica”.

## CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSTURAS AVALIATIVAS

Uma professora da educação básica, já em atuação, durante uma atividade de formação continuada, deu o seguinte depoimento: “Por não estar preparada, tenho medo do medo que tenho da avaliação e da minha incapacidade de realizá-la”. Articulando-o aos dados obtidos por nossa pesquisa, pode-se concluir que a avaliação parece ainda não ocupar o lugar que lhe é devido nos cursos de licenciatura. Quem tem medo da avaliação não a desenvolve com segurança e transmite esse mesmo sentimento aos estudantes e aos seus pais. Como essa categoria do trabalho pedagógico está presente durante todo o tempo do trabalho escolar, consequentemente, nessa situação, ela não se realiza de maneira a contribuir para que as aprendizagens de todos os estudantes ocorram. A avaliação precisa ser compreendida e praticada como aliada de estudantes, professores e pais.

A pesquisa revelou, por meio dos dados obtidos, as lacunas existentes na formação do professor em relação à avaliação, o que indica 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 bem ensinar.

Ao apontar a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), define como um dos princípios dessa formação a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino. Inserção não significa ir às escolas fazer rápidas observações e “levar” relatórios aos professores formadores. Com relação à 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 levar em conta os seus

três níveis. Para isso não bastam rápidas idas às escolas e somente pelos estudantes. O olhar da universidade sobre a escola de educação básica terá de mudar. Trabalho integrado e participativo terá de ser desenvolvido, sempre concedendo espaço significativo às necessidades da educação básica. Ela é que dará o tom das atividades de articulação.

Sordi (2010, p. 33) ensina que “ao medo de não saber bem avaliar no paradigma que fez da avaliação uma estratégia de controle e disciplina-mento, deve surgir o despertar para o potencial educativo da avaliação”.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A instituição que sedia os cursos analisados tem realizado, nos últimos dois anos, ações voltadas para o desenvolvimento profissional do-cente. Em 2014, em cerimônia de criação da Coordenação de Integração das Licenciaturas, que recebeu espaço próprio, o Decano de Graduação afirmou que “a criação desse espaço revela o compromisso e a obsessão [...] com a formação dos nossos licenciandos”. No relatório dessa coor-denação sobre as atividades de 2015, lê-se que “trata-se da culminância do esforço feito ao longo de muitos anos por docentes que se preocupam diariamente com a formação de professores [...] com prioridade assumida de apoiar ações voltadas à formação para o exercício da docência, espe-cialmente na Educação Básica” (UNB, 2015, p. 2).

Os gestores da instituição estão imbuídos da necessidade de que “não adianta fazermos o discurso de que precisamos focar o ensino nas aprendizagens, se não criamos condições mínimas de infraestrutura para garantir os debates e as trocas de experiências entre docentes e estu-dantes que atuam em programas e projetos vinculados às licenciaturas” (UNB, 2015, p. 2).

A universidade está se organizando para que a docência ganhe o destaque que lhe é imposto. Contudo, há necessidade de se promove-rem ações que congreguem grande número de professores e estudantes. Por exemplo: apresentação e debate sobre dissertações e teses acerca dos temas em questão; envolvimento dos docentes e outros profissionais da educação que atuam em escolas de educação básica; convocação da Fa-culdade de Educação para cumprir o papel que lhe cabe na condução

dessas atividades. Ações mais enérgicas têm de ser realizadas. Até agora elas têm sido espaçadas e atingido pequeno grupo de professores.

Assim fazendo, a universidade estará enviando esforços para que os resultados de pesquisas como a nossa possam contribuir para a mudança de rumo da avaliação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 12, p. 101-123, 2012.

BRASIL. Resolução nº 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Seção 1.

BARBOSA, F.R.P. *Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão*. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, 2007.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

MENDES, O.M. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SADLER, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, jun. 1989.

SOARES, S.L. *A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução*. 2014. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.



SORDI, M.R.L. O lugar da avaliação na cena universitária: em busca das referências perdidas. *Revista Estudos*, Brasília, v. 27, n. 39, p. 99-102, 2010.

SORDI, M.R.L.; LÜDKE M. Da avaliação das aprendizagens à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SOUZA, E.S.; SORDI M.L. (Orgs.). *Avaliação institucional como mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millennium, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). Coordenação de Integração das Licenciaturas. *Relatório, 2015*. Brasília: UNB, 2015.

VASCONCELLOS, C.S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C.O. (org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, I.P.A. *Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

VILLAS BOAS, B.M.F. *A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática*. Relatório de pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

---

*Recebido em 07 de abril de 2016*

*Aceito em 22 de agosto de 2016.*