



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8403 - Trabalho Completo - XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO) (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O QUE REVELAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL?

Andréia Nunes Militão - UEMS/UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

Welcianne Iris de Queiroz - UEMS/UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O QUE REVELAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL?

O trabalho, em tela, fruto de uma pesquisa de mestrado, teve por objetivo precípua identificar e analisar os conteúdos/disciplinas sobre Avaliação Educacional nas Licenciaturas em Matemática das universidades públicas de Goiás e de Mato Grosso do Sul. Guiou-se pela seguinte questão balizadora: dada a emergência e a centralidade que as avaliações externas e em larga escala têm ocupado no cenário da educação básica brasileira, de que maneira os cursos de Licenciatura em Matemática têm se estruturado para formar professores capazes de atender as demandas dessa realidade?

Para tanto, como *locus* de pesquisa elegeu as licenciaturas em matemática das universidades públicas dos estados de Goiás (UEG e UFG) e de Mato Grosso do Sul (UEMS, UFMS e UFGD). De abordagem qualitativa, recorreu à pesquisa documental tendo como *corpus* de análise documentos oficiais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das universidades alvo. Os dados constituídos foram analisados segundo a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

As avaliações externas e em larga escala emergem no contexto das políticas de viés neoliberal na década de 1990. Neste contexto, a educação passa a ser considerada uma organização empresarial inserida na lógica mercadológica pautada na eficácia e eficiência, fomentada pela competitividade, competência e, portanto, no alcance e comprovação de resultados. Para tal medida, toma como instrumento as avaliações externas e em larga escala, que passam a ser o principal indicador da qualidade educacional.

Dessa forma, a busca por resultados positivos e por prêmios que deles decorrem, passam a ser a razão de ser dos processos de ensino. Tal inversão fica patente quando o

professor passa a orientar sua prática a partir do que será avaliado, obliterando sua função pedagógica de subsidiar a prática.

Freitas (2016) corrobora a assertiva afirmando que,

Testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças (FREITAS, 2016, p. 144).

Tais avaliações criaram novas demandas para o trabalho docente, uma vez que exige dos professores a interpretação dos resultados e articulação destes com aqueles produzidos pelas avaliações internas, sendo necessário, portanto, compreender seus mecanismos, fragilidades e (im)possibilidades.

A insistência na importância desta aprendizagem embasa-se nos prejuízos decorrentes da ausência deste repertório quando processos externos de avaliação invadem a escola e encontram professores e equipes gestoras desarmados para o trabalho de tradução de seus significados. Sem discurso para problematizar a avaliação de sua escola, tendem a receber passivamente os dados, ao que se segue uma postura de indiferença frente aos mesmos, lesiva ao projeto pedagógico (SORDI; LUDKE, 2009, p. 325).

Consideramos, portanto, que avaliar não é uma questão meramente burocrática do fazer docente, exige formação para dar conta dos desafios que são impostos desde cima para os professores, para que, de fato, possam contribuir para uma educação, pública, gratuita e de qualidade.

A partir da análise do conteúdo realizada nos 22 PPC's que compuseram o *corpus* de pesquisa, verificamos a existência de um universo de 73 disciplinas que tratavam da temática avaliação educacional, distribuídas em duas categorias de análise. A partir da codificação das unidades de registro, 50 disciplinas foram alocadas na categoria 1 “Avaliação da aprendizagem” e 23 disciplinas foram alocadas na categoria 2 “Avaliação externa e em larga escala”.

Das disciplinas agrupadas na categoria 1 (50 disciplinas), verificamos que a avaliação da aprendizagem compareceu com mais força no grupo das disciplinas de Didática, representando 32% do total alocado nessa categoria, seguida das disciplinas de Estágio, representando 14 % e das disciplinas de Práticas de Ensino e de Metodologias de Ensino, perfazendo juntas 12% da categoria. Os 2% representa a única disciplina/componente curricular específica de avaliação educacional, no entanto ofertada em caráter optativo. Na categoria 2 (23 disciplinas), as disciplinas que mais compareceram foram as de Políticas Educacionais que sozinhas, representam 91% das disciplinas da categoria.

Considerando o universo das disciplinas (73 no total), verificamos que 69% das disciplinas que tratam da temática avaliação estão alocadas na categoria 1 “Avaliação da aprendizagem”, enquanto as da categoria 2 “avaliação externa e em larga escala”, comparecem com 31% desse total.

A partir da análise dos PPC's verificou-se que a avaliação da educacional, com raras exceções, não possui um lugar definido no currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática analisados, para estudos sistematizados desse campo. Comparece diluída em outras disciplinas, mais especificamente nas disciplinas de Didática e Metodologia. Todavia, o

tratamento que recebe não ultrapassa os limites do discurso teórico, visto que não há uma explicitação de seus desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar. Quando há uma disciplina de Avaliação Educacional, no caso, encontramos uma única disciplina, ela é ofertada como optativa, denotando a pouca relevância que o campo da avaliação tem recebido no âmbito dos cursos de formação inicial de professores de matemática.

De outro modo, nas disciplinas voltadas para o tratamento da avaliação, o enfoque prioritário é na avaliação da aprendizagem em seus aspectos técnicos. Há uma desarticulação entre seus aspectos teóricos e de seus mecanismos, que estão para além de construção de instrumentos e análise de erros, envolvem conhecimento de um campo vasto e complexo que não se escrutina em um semestre com uma ínfima carga horária, tão pouco sem um referencial teórico que dê conta de seus melindres.

Depreendeu-se, ainda, que nos PPC's dos cursos analisados as disciplinas que versavam sobre as avaliações externas e em larga escala, assim como as que tangenciavam a avaliação da aprendizagem, demonstraram um tratamento superficial da temática, pelo menos no que diz respeito às bibliografias, nas quais não constam os Planos Estaduais de Educação (PEE), o Plano Nacional de Educação (PNE), os aportes teóricos que tratam desses planos, bem como dos sistemas de avaliações externas e em larga escala nos seus respectivos estados. O que mostram uma dissonância entre o discurso sobre o tipo de formação que os cursos pretendiam fornecer aos seus futuros professores e o que de fato oferecia.

Como área técnica e pedagógica, o ato de avaliar traz em seu bojo, metodologias e instrumentos, mas não é apenas isso, conforma em seu cerne culturas, intenções, impressões, pareceres, olhares que precisam passar pelo crivo das ciências, da didática, mas, sobretudo, pelos pressupostos peculiares desse campo do conhecimento, exige discussão crítica e formação específica, não sendo restrita ao imprevisto de se constituir em mais um apetrecho pedagógico que subsidia e justifica uma nota.

Não basta, portanto, ofertar uma formação que prepare os futuros professores a desvendar dados técnicos e a desenvolver instrumentos de avaliação, pois “[...] os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 65).

Desta forma, a análise dos dados nos permitiu fazer as seguintes constatações:

- Os cursos se orientam por uma concepção voltada para racionalidade técnica;
- Fragmentação entre formação específica e pedagógica, com prevalência da primeira;
- Dicotomia bacharelado e licenciatura, não tendo claro o perfil do egresso;
- Conservação do modelo 3 + 1;
- Desarticulação entre os conteúdos acadêmicos e a realidade da prática;
- A avaliação é concebida como processo, mas realizada como produto final.

A prevalência da lógica das competências e das habilidades reinstalou o tecnicismo como modelo de formação, agora revestido dos princípios de eficiência e produtividade. O que, em linhas gerais, perpetua a dificuldade de transcender o “modelo 3 + 1”, conservando e evidenciando a disparidade entre os conhecimentos técnicos e os pedagógicos.

Desta forma, se há uma desproporção entre esses saberes, sendo os conhecimentos pedagógicos secundarizados, muito mais o serão as aprendizagens para avaliação, visto que esta ocupa um espaço reduzido dentro da parcela secundarizada dos conhecimentos pedagógicos.

Especificamente, os saberes sobre a avaliação não são tratados de forma sistemática e

orgânica. As bibliografias contidas nas ementas das disciplinas que tratam da temática não incluem livros e artigos atualizados nem faz referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisa; o ensino e a aprendizagem da avaliação ocorrem desarticulados dos estudos teóricos e dos modelos de avaliação. Deflagram, ainda, que as avaliações em larga escala não desempenham papel significativo na organização do trabalho pedagógico e nas práticas avaliativas da formação.

No tocante à formação para o ato de avaliar, a partir das análises empreendidas percebemos que os cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas dos estados de Goiás e de Mato Grosso do Sul não acompanharam as complexas mudanças do contexto educacional vivenciada na educação básica nas últimas décadas no tocante à temática, seja por resistirem à esse modelo de avaliação, seja por não estarem em sintonia com as transformações da educação básica brasileira.

A cultura da avaliação como medida ganha força à medida que se deixa de fora estudos sobre esse campo na formação inicial de professores, pois, não fornece a estes o aparato teórico necessário para transformar, por meio de uma análise dialética, sua prática. Ou seja, que haja espaço e tempo para que os problemas correlacionados à prática avaliativa sejam identificados no campo da prática e trazidos para serem discutidos nos espaços formativos, à luz de teorias que orientem caminhos possíveis para superação das dificuldades pontuadas e que estas sejam novamente confrontadas na prática, num processo de ir e vir constituindo-se, assim, em um ato investigativo de reflexão-ação-reflexão.

Por isso, formar professores para o ato de avaliar reveste-se de um caráter emergencial, pois para dar conta das complexidades avaliativas que se coadunam no universo da sala de aula é preciso reflexão, tributária de uma formação teórica, pedagógica e prática articuladas e permeadas por tempos e espaços específicos durante a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática. Licenciatura em Matemática. Avaliação externa e em larga escala. Avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVARSI, Maria Marcia; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 313- 336, julho/2009.