



# XIV ANPED-CO

## XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3206 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 08 - Formação de Professores

### FORMATO DAS DISCUSSÕES AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elena Angela Cruciol Soares - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**RESUMO:** Este artigo origina-se do Trabalho de Conclusão do Curso Pedagogia e, atualmente, consolida proposta de pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação. À época tinha a pretensão de analisar o formato das discussões sobre avaliação e currículo, delineadas no caderno **Currículo e Avaliação**, da Coleção Indagações Curriculares (2007), com a autoria de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, parte de ação de formação continuada. Esta publicação derivava da necessidade de se fomentar, em âmbito nacional, o processo de discussões nas escolas e sistemas de ensino, da concepção de avaliação nas discussões sobre o currículo, ao mesmo tempo, que solicitava uma formação docente inicial capaz de agregar conhecimentos sobre currículo e avaliação. Diante disso, questionamos a presença desses conhecimentos no âmbito da formação docente, inicial e continuada, na pretensão de constituir capacidades, que estão além da visualização de processos apartados.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Avaliação. Currículo. Educação Básica.

### FORMATO DAS DISCUSSÕES AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**RESUMO:** Este artigo origina-se do Trabalho de Conclusão do Curso Pedagogia e, atualmente, consolida proposta de pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação. À época tinha a pretensão de analisar o formato das discussões sobre avaliação e currículo, delineadas no caderno **Currículo e Avaliação**, da Coleção Indagações Curriculares (2007), com a autoria de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, parte de ação de formação continuada. Esta publicação derivava da necessidade de se fomentar, em âmbito nacional, o processo de discussões nas escolas e sistemas de ensino, da concepção de avaliação nas discussões sobre o currículo, ao mesmo tempo, que solicitava uma formação docente inicial capaz de agregar conhecimentos sobre currículo e avaliação. Diante disso, questionamos a presença desses conhecimentos no âmbito da formação docente, inicial e continuada, na pretensão de constituir capacidades, que estão além da visualização de processos apartados.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo origina-se do Trabalho de Conclusão do Curso Pedagogia e, atualmente, consolida proposta de pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação. À época tinha apenas a pretensão de analisar o formato das discussões sobre avaliação, delineadas no caderno **Currículo e Avaliação**, da Coleção Indagações Curriculares (2007), da autoria de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, publicação do Ministério da Educação.

Vale destacar, que os textos, que compõem a coleção se apresentam fundados no enfoque crítico, desde suas proposições até as suas reflexões, em que a discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos, que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para construção da cidadania.

Publicação derivada da necessidade de se fomentar, em âmbito nacional, o processo de discussões nas escolas e sistemas de ensino, da concepção de avaliação nas discussões curriculares e seu processo de elaboração. Tal processo ancorado em proposição da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que em seu capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I, da Educação, artigo 210, estabelece como dever do Estado a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Para atender ao que determina este artigo, o Ministério da Educação (MEC) dá forma, a partir de 1995, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), posteriormente, definindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A publicação, ainda, apresenta como proposta, desencadear discussões, que promovam a reflexão e o questionamento nas escolas e redes de ensino sobre a concepção de avaliação, no âmbito das proposições curriculares. Lopes e Macedo (2011) conceituam o currículo, como

as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (LOPES e MACEDO, 2011, p.20).

E, neste contexto, diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Na perspectiva do processo de formação de professores, a reflexão e os questionamentos acerca do currículo, relacionam-se às práticas curriculares, que problematizam o processo de avaliação, no intuito do encontro de outras possibilidades de pensá-la como parte integrante do processo de acesso ao currículo, bem como resultante da distribuição de conhecimentos poderosos, solicita outra perspectiva de conteúdos formativos.

Dito de outro modo, uma formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996, no título VI, artigo 61, parágrafo único institui que,

a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; ([Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009](#)).

Se entendermos que os conhecimentos sobre avaliação e currículo fazem parte do “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, ainda, assim, aos profissionais da educação básica parece não estar ofertado um processo de aprendizagem, atravessado pela crítica, incorporado, ou não, ao desenvolvimento individual e coletivo.

Dessa forma, supõem-se uma formação docente continuada,

encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. (ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A., 2010, p. 374).

E, neste contexto, tomando o caderno Currículo e Avaliação, como parte de uma ação de formação continuada, nos aproximamos das orientações apresentadas, para posteriormente, problematizá-las no âmbito das discussões sobre a formação continuada.

## **CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: indagações em análise**

O caderno analisado **Currículo e Avaliação**, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, trata da construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática, portanto, conhecedora da multiculturalidade e da diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem. E, neste contexto, apresenta a avaliação como uma das atividades do processo pedagógico, necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola e de responsabilidade coletiva e particular.

Particularmente, tem o propósito de produzir reflexões sobre os aspectos que envolvem a avaliação escolar presentes no cotidiano da escola. Pensar a “avaliação e seus processos no âmbito das reflexões sobre o currículo escolar é de suma importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes” (FERNANDEZ; FREITAS, 2007, p.17).

O que depreendemos é uma proposta de avaliação apresentada como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, com o envolvimento de todos os sujeitos, na busca pela reflexão de que na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. Diante disso, traz como propósito estimular a equipe escolar a questionar conceitos já arraigados no campo da avaliação, bem como despertar para novas e possíveis práticas na avaliação, entre elas:

a avaliação da aprendizagem dos estudantes; a avaliação da instituição e ainda a avaliação do sistema escolar, que apresenta em cada uma delas um protagonismo diverso, em que, na avaliação da aprendizagem dos estudantes o professor tem o destaque, na avaliação da instituição, o protagonismo é do coletivo dos profissionais da escola, guiados pelo PPP coletivo e na avaliação do sistema escolar onde o avaliado é o poder público. E estes três níveis de avaliação em consonância, necessitam estar em regime de permanentes trocas para que se obtenha as

Os autores entendem que a avaliação dessas esferas (níveis) é fundamental, mas essa articulação não é viabilizada de forma muito simples, pois existem pressupostos diferenciados e conflitantes entre essas esferas, isto é, entre o sistema, a escola e a sala de aula.

A cultura dos professores construída na combinação de crenças, mentalidades, de hábitos e práticas que transmite soluções, historicamente geradas e compartilhadas no coletivo da escola, perpassa o currículo revelando as tensões que se estabelecem no interior da escola entre o conhecimento escolar e as relações de poder. Essa cultura “reforça e reproduz uma leitura instrumental de currículo, estabelecendo a possibilidade de administrar e controlar as experiências de aprendizagem por critérios objetivamente mensuráveis”. (SILVA, 2006, p. 38).

Entretanto, “a crescente centralidade de *sexames e testes estandardizados* (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas” (AFONSO, 2009, p. 14), leva a uma “educação contábil” que tende a centrar-se no cálculo valorização da educação que “conta”, que pode ser medida ou comparada, em detrimento da distribuição de conhecimentos escolares que mesmo submetidos aos ritmos e rotinas de ensinar conhecimentos que possam ser avaliados e, que assegurem a construção de um projeto social que construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, como prescreve o texto em análise.

Contudo, é possível conceber uma perspectiva de avaliação conectada à vivência escolar e marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção, da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (FERNANDEZ; FREITAS, 2007, p.20).

Há, no entanto, dois aspectos fundamentais que o caderno apresenta, no qual a escola necessita responder quanto às concepções que orientam sua prática pedagógica, incluindo o processo de avaliação. O aspecto que trata da exclusão que ela pode realizar, caso afaste os estudantes da cultura, conhecimento escolar e da própria escola, através da evasão por meio de reprovação. E outro aspecto no que tange ao papel esperado dos estudantes pela escola e o desenvolvimento de sua autonomia e auto direção, onde a avaliação pode ser usada como moeda de troca na subordinação do estudante e não para valorizá-lo como um sujeito de direitos.

Ao adotar as políticas de avaliação nacionais e internacionais, mesmo governos de esquerda, historicamente comprometidos com uma educação pública e gratuita, têm transposto suas concepções político-ideológicas, como se estivessem acima das realidades culturais, econômicas e educacionais nacionais, ocultando interesses, demandas e funções a que estão sujeitados, o que garante a sua legitimação. (Cf. AFONSO, 2009).

O princípio da avaliação como geradora da competição, conseqüentemente, da qualidade, dota o Estado da necessidade de assumir a função de estimular sua produção, e, para tanto, confere em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção, em nome de políticas públicas, que incorporam como inerente aos seus resultados a exclusão. O que é incompatível com o direito de todos à educação. Esse aspecto é caracterizado como próprio de um “Estado-avaliador”:

Os exames, do meu ponto de vista, são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, ainda que devessem evitar a introdução de maior seletividade no sistema. No entanto, nunca são justificados como formas de controle, mas sim como formas de melhorar a qualidade da educação. De qualquer modo, está por demonstrar que os exames induzam a qualidade da educação, sobretudo quando não se discute, nem se consensualiza, o que entende-se por qualidade (AFONSO, 2013, p. 292).

Currículo e avaliação apresentam entre si forte relação de interdependência, uma vez que os documentos contêm a proposição de que os valores e lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam os conhecimentos nos currículos. Por fim, o que parece privilegiar nas avaliações acaba por determinar as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo.

## **AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTINUADA: aproximando o debate**

Introduzimos esse item identificando como a LDBEN nº 9.394/1996 emprega vários termos para referir-se à formação dos profissionais da educação, isto é, educação continuada, capacitação em serviço/exercício, aperfeiçoamento profissional continuado, ensino a distância, educação a distância, habilitação em nível superior, treinamento em serviço. Essa diversidade amplia a perspectiva de formação não somente docente como também dos demais profissionais da educação.

Ampliação essa, que toma a atividade profissional dos educadores como algo, que,

continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

E, com este significado, as mudanças desejadas nos alunos, implicam mudanças também nos professores, tomados como responsáveis pela mediação no processo de distribuição e avaliação do conhecimento científico no espaço escolar. No tocante à concepção de currículo e avaliação, pressupõe-se a organização de programas de formação continuada a esses profissionais.

Neste sentido, temos assistido a proposição de programas em que indica-se o maior controle do aparato escolar via a avaliação externa da escola aliada à avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias para o incremento das exigências curriculares, ao contrário, condicionando o texto e as práticas curriculares aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política de Estado, ou da “sociedade”.

E, diante disso, a proposição de incorporação da base comum nacional, desde a publicação dos Parâmetros, Referenciais, Diretrizes para a Educação Básica, na definição das Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores parece orientar-se por conseqüente aligeiramento da formação, com tendência tecnicista e visão de um profissional “prático”, comprometendo a formação teórica de qualidade, além de favorecer a desvalorização desses profissionais.

Contudo, em que pese essa orientação, as reformas dos conteúdos curriculares, ou mesmo a construção de um novo currículo para a educação básica (como o proposto nas três versões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2015, 2016 e 2017), estão voltadas à avaliação dos resultados e não do processo educativo. Isto porque, aliam-se ao objetivo de equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação. Qualidade determinada por vários fatores, entre os quais situamos, no campo das práticas curriculares, as metodologias que enfatizam o repasse de informações em detrimento dos conhecimentos baseados nas experiências dos professores.

Dessa maneira, permanecendo uma lacuna básica nesta “prática do repasse”, o envolvimento com as questões do currículo no processo de debate e construção da avaliação, qual seja utilizado para propor, implementar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem. Processo esse, imprescindível na garantia do direito à educação de qualidade social, pautado e promovido pelo diálogo e o equilíbrio entre os critérios da igualdade, da efetividade, da eficácia e da eficiência.

Por fim, assumindo a avaliação emancipatória em seu interesse emancipador, inscrita e resultante

de uma prática libertadora, que provoca a crítica, de modo a libertar os sujeitos escolares (professores e alunos) de condicionamentos deterministas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Minho, Portugal, v. 13. n. 13, p. 13-29, Junho/2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>> acesso em: 01/09/2016.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>> acesso em 20/05/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05 de Outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) acesso em 20/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> acesso em: 20/02/2017.

BRASIL. Apresentação. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2011. Apoio Faperj.

SILVA, F. C. T. Escola e cultura escolar – dimensões do currículo. Sessão Especial “Currículo como cultura da Escola” do GT 4 Cultura, Currículo e Saberes Escolares. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPEd** Campo Grande, MS: Ed. UFMT, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 175-190, julho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>> acesso em: 01/09/2016.