



AS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MATO GROSSO DO SUL E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Andréia Nunes MILITÃO (UEMS – Paranaíba/PGEDU)¹

Welcianne Iris de QUEIROZ (UEMS – Paranaíba/PGEDU)²

RESUMO: O texto ora apresentado traz os resultados preliminares de uma dissertação de mestrado em andamento, inscrita na linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade Universitária de Paranaíba. Para o presente estudo elegemos as Licenciaturas em Matemática das Universidades Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul – UFMS, UFGD e UEMS – como *lócus* da pesquisa qualitativa que tem como escopo identificar e analisar se, com a emergência e centralidade ocupada pelas avaliações educacionais externas e em larga escala, as Universidades alvo incluíram/fomentam, nos cursos de formação inicial de professores de matemática, disciplinas/conteúdos sobre a avaliação educacional em suas diferentes modalidades. A pesquisa documental conta como fonte de dados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Universidades alvo, coletados nos *sites* das respectivas instituições e foram analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a presente investigação. As análises preliminares indicam que os cursos de licenciatura ofertam uma formação incipiente e superficial acerca da avaliação educacional, com uma abordagem limitada ao viés técnico e instrumental, balizada, em sua maioria, pelos aspectos teóricos metodológicos da disciplina de didática e alijada de uma reflexão mais substancial acerca dos seus processos constitutivos. Conclui-se, portanto, que as licenciaturas ou não acompanham as mudanças trazidas por tais avaliações para contexto educacional por resistir a esses modelos ou por não possuir sintonia com a educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura. Formação de professores. Avaliação educacional. Currículo.

Introdução

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba. E-mail: andreiamilitao@uems.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba – MS. E-mail: welqueiroz@gmail.com

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo identificar e analisar os conteúdos/disciplinas sobre Avaliação Educacional

nas Licenciaturas das Universidades Públicas dos Estados de Mato Grosso do Sul³ e Goiás⁴. Procuramos mapear a presença de conteúdos/disciplinas referentes à avaliação educacional nas licenciaturas das seguintes universidades: UFMS; UEMS, UFGD, UFG e UEG; analisar como são tratados esses conteúdos/disciplinas, bem como as concepções de avaliação presentes nas ementas das disciplinas e nos Projetos Pedagógicos desses Cursos. Para o presente texto, face a sua natureza, fizemos um recorte dentro da pesquisa inicial, elegendo as Licenciaturas em Matemática das Universidades Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul – UFMS, UFGD e UEMS – como foco de nossas análises.

Na contemporaneidade as questões que envolvem a temática da avaliação, seja ela externa e em larga escala, seja ela da aprendizagem, ganham relevo no contexto educacional. E, em meio as discussões que se encerram sobre essa temática, a formação daquele que *a priori*, figura como um dos principais sujeitos desse processo, vem à tona.

Discutimos, neste trabalho, a emergência e centralidade que as avaliações externas e em larga escala têm ocupado no atual cenário da educação básica brasileira, bem como buscamos apreender como os cursos de licenciatura em Matemática têm se estruturado para formar professores capazes de atender as demandas dessa realidade. Para tanto, partimos de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo documental, contando como fonte de dados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Universidades alvo, coletados nos *sites* das respectivas Universidades. Os mesmos foram analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a presente investigação.

Considerando que existe um debate profícuo e também polêmico sobre o tema que envolve duas perspectivas complementares: uma primeira sobre o formato da avaliação utilizada pelos docentes em seu cotidiano e a relação desta com o processo de aprendizagem dos alunos. Em outra perspectiva se indaga sobre as relações que se estabelecem entre essa avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes na sala de aula e as avaliações externas e em larga escala criadas pelo governo federal e também pelos diversos sistemas de ensino.

São questões complexas que, de certa forma, definem o processo de aprendizagem, uma vez que, em princípio, avaliamos o que fazemos, embora no

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

⁴ Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG).

campo educacional essa relação possa ser invertida e passemos a definir a prática a partir do que é avaliado.

As avaliações externas e em larga escala no contexto educacional brasileiro

Historicamente sabemos que a práxis educativa envolve elementos constitutivos complexos, dentre eles destacamos os processos avaliativos e as concepções de currículo que norteiam as práticas pedagógicas e que as subjazem. Sendo a escola (espaço-tempo institucionalizado onde a práxis se estabelece), um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1980) seus elementos estão sujeitos às condições e mudanças do contexto social, político, cultural e econômico da sociedade onde está inserida em cada momento histórico.

De acordo com Grego (2012), uma significativa mudança nesse contexto ocorreu na década de 1970, sob a influência do regime militar autoritário no qual instituiu-se uma pedagogia positivista e hierarquizadora cujo escopo era o método, o tecnicismo e o cientificismo. Nessa perspectiva a avaliação se propunha como um instrumento de medida da eficiência de tais métodos, supostamente objetiva e neutra. Nesse cenário, o papel da avaliação foi supervalorizado, “reduzindo os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação, alterando as relações pedagógicas ao inverter os problemas de método a rendimento” (idem, p. 68). Ou seja, a avaliação passou a assumir não somente o papel de monitoramento da melhoria da qualidade da aprendizagem, mas, sobretudo a função de controle social e legitimação política, levando estudantes e professores a centrar seus esforços em única frente, a da certificação.

A avaliação externa e em larga escala como principal instrumento indicador de qualidade do ensino comparece nos documentos oficiais com mais intensidade a partir da implantação da LDB 5692/71, na qual a intenção de avaliar projetos educacionais e os planos de ensino já era clara. Contudo, “a ideia ainda não estivesse suficientemente desenvolvida, ela abriu espaço para a questão da avaliação da educação” (SANTANA, 2017, p. 80-81). Desde então a avaliação vem ganhando terreno nas normatizações que regulam a educação.

Nos anos finais da década de 1980 e início de 1990, assistimos a um efervescente conjunto de estudos⁵ que evidenciam a ruptura com o modelo anterior de avaliação, propondo um enfoque no qual a avaliação seria mais que dados

⁵ Destacamos os teóricos de tais estudos: Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos, Villas Boas, Luiz Carlos de Freitas e etc.

estatísticos, ela assumiria o papel de diagnóstico orientador e transformador da prática de ensino do professor.

Nos últimos anos da década de 1990, inicia-se um processo de modernização e racionalização do novo governo neoliberal no qual a educação passa a ser considerada uma organização empresarial e, portanto, tributária das leis do mercado; o aluno passa a ser considerado como cliente e a qualidade educacional passa a ser compreendida pela ótica do custo-benefício, ou seja, a busca pela eficiência ao menor investimento. Nesse sentido, toma como eixos a ineficiência e ineficácia do sistema e a avaliação se torna a principal delineadora das políticas educacionais e mola propulsora das reformas destas.

Como empresa, a escola assume os aspectos da competitividade, competência e dados comprobatórios de sua eficiência legitimados pela fidedignidade dos instrumentos que os geraram, no caso as avaliações externas e em larga escala que visam classificar as unidades e/ou sistemas de ensino, bem como seus estudantes. O que representou desde 1990 até os dias de hoje, em que vigora a orientação político-ideológica neoliberal, um retrocesso em relação aos debates sobre a avaliação no sentido de ter sido colocada no centro das políticas educacionais, acentuadamente marcada pela valorização dos exames de larga escala por meio da aplicação de testes, como o SAEB⁶, ENEM⁷ e o ENADE⁸ que visam avaliar o desempenho dos estudantes.

Destarte, a avaliação dos sistemas escolares e de estudantes, a partir de 1990, por meio das agências internacionais e do MEC juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, adquire centralidade nas políticas públicas de educação sob o pressuposto de que ela pode “ ‘produzir’ um ensino de melhor qualidade” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010. p. 794).

Importante frisar, como afirma Afonso (2012) que tais avaliações trazem em seu bojo uma política de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Baseiam-se em testes standardizados de consequências nefastas para estudantes, professores e instituições caso os resultados não sejam bons nesses

⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É sistema de avaliação criado em 1988, realizado a cada dois anos com o objetivo principal de avaliar a qualidade e eficiência do ensino e da aprendizagem na Educação Básica

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi criado em 1998, como ferramenta para avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

⁸ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004, sendo sua realização de caráter obrigatório para os estudantes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes

testes. Fundamentam a tomada “de decisões cruciais para a vida dos sujeitos e das instituições de ensino” (AFONSO, 2012, p. 472).

Nessa perspectiva, um método será tanto melhor quanto forem os resultados por ele produzidos. “No limite, essa lógica econômica pode induzir um processo de maior gasto onde os resultados são melhores, e de menor investimento nos setores considerados ineficientes” (PERBONI, 2016, p. 21). Então, 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, p. 144), 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.

Dessa forma, a prática educativa dos professores passa a ser norteadada por princípios controversos e contraditórios. O mesmo autor, chama-nos a atenção para essa “armadilha” pedagógica e ressalta que é preciso termos em mente “qual conceito de boa educação nos orientará” antes de se pensar em reforma (Idem, p. 144). Dito isso, acrescentamos, ainda, que esse conceito deve perpassar nossa prática pedagógica e avaliativa no chão da escola, haja vista que é por meio do trabalho docente que os “ditos e os não ditos” da reforma é levada a cabo dentro da escola (SACRISTÁN, 2017).

Para Grego (2012) as reformas trazem implicitamente em seu bojo um conjunto de estratégias que se contrapõem de modo geral às práticas educativas e, em particular, às práticas avaliativas dos professores, consideradas resistentes à promoção do aluno e geradoras de fracassos. Desta feita, os resultados nas avaliações externas e em larga escala passam a definir o nível de qualidade do ensino no interior das escolas, bem como colocam em xeque a competência de seus agentes, em especial dos professores de Português e Matemática, disciplinas que, prioritariamente, compõem tais avaliações. Estes, têm seu trabalho reduzido ao de mero executor de diretrizes, alijados do processo de concepção de seu trabalho que passa a ser regulado pelo Estado por meio de seus resultados nas avaliações externas e em larga escala que, por sua vez, os levam a buscar meios, nem sempre efetivos para alcançar o padrão de qualidade que lhes são cobrados (FREITAS, 2016).

A avaliação educacional e a formação de professores

As avaliações externas e em larga escala criaram novas demandas para o trabalho docente, uma vez que exige dos professores a interpretação dos resultados, sendo necessários, portanto, compreender seus mecanismos, fragilidades e (im)possibilidades.

Paralelamente, criam-se expectativas sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos, gerando novas demandas em relação a avaliação da aprendizagem que, nesse sentido, adquire maior importância/centralidade na produção acadêmica, bem como no interior da escola.

Como se sabe, muitas são as responsabilidades daquele que se dispõe a ser professor no atual cenário que vivenciamos em nosso país, onde as reformas mostram a todo tempo que esse profissional é peça chave para o estabelecimento das mudanças propostas (SACRISTÁN, 2017). Neste cenário ele é cobrado sem que a realidade da sua formação seja considerada (DINIZ-PEREIRA, 2007). O ato de avaliar compreende uma dessas dimensões. Vários são os estudiosos que se debruçam sobre o tema e que denunciam a complexidade de tal prática: Hoffman (2005, 2014), Vasconcellos (1998), Luckesi (2011a, 2011b), Villas Boas e Soares (2016), Freitas (2004, 2005, 2012, 2014, 2016), dentre outros. Esses autores são unânimes em admitir que esta é uma prática que exige uma sólida formação teórica e conhecimento da realidade. Nosso propósito não é discutir se os cursos de formação de professores os estão preparando bem ou mal, mas, se e como estão preparando-os para o enfrentamento da complexidade que é o ato de avaliar.

Para dar conta das demandas advindas desse cenário, torna-se premente pensarmos o lugar da avaliação educacional nas licenciaturas. Para Gatti (2014a), é importante voltar os estudos para a formação docente inicial. Para a autora a mentalidade predominante nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas é anacrônica e não atende às demandas da prática.

[...] embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas. Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como construção, mas como foco de inspiração concreta. (GATTI, 2014a, p. 39)

Desta feita, investigar como comparece a discussão sobre avaliação nos currículos dos cursos de licenciaturas se torna relevante, bem como identificar como

essa temática é trabalhada, já que, como afirma Sacristán (2017, p. 314), “a atividade de avaliar é mais um ato do processo de ensino”. Então, se é importante a compreensão de como o professor aprende a ensinar (Tardif, 2010), o é também, igualmente importante aprender a avaliar. É consentânea, então, a reflexão sobre como e onde o professor aprende a avaliar, já que dele é cobrado uma maestria e eficiência na produção de resultados positivos nas referidas avaliações.

Partimos da hipótese de que os cursos de formação de professores têm negligenciado essa temática, tanto na superficialidade com que é tratada, quanto na inexistência de trazê-la em voga e articulá-la em seus aspectos teóricos metodológicos, técnico/instrumental e práticos.

Buscando apreender como as licenciaturas têm contribuído, ou não, para a formação dos futuros professores, passamos a seguir, no próximo item, às análises dos PPC's dos cursos de Matemática das Universidades Públicas do Mato Grosso do Sul: UFMS, UFGD e UEMS. A escolha por esse curso se justifica pelo fato da centralidade e peso que essa disciplina tem assumido nas avaliações externas e em larga escala.

Para coleta dados, iniciamos nossa busca pelas páginas dos *sites* das referidas instituições. No primeiro momento da análise dos PPC's, procuramos conhecer como era composta a matriz curricular do curso de matemática. Em seguida, analisando as ementas, procuramos o lugar ocupado pela avaliação educacional dentro dos currículos. Afim de se obter uma padronização que nos permitisse cotejar as informações, elegemos, a princípio, como categorias de análises: Os objetivos, as ementas, carga horária e as bibliografias básica e complementares da(s) disciplina(s) que versassem sobre a temática avaliação. Nas referências focalizamos aquelas cujo tema era a avaliação. A partir dessas análises foi possível fazer algumas apreensões, as quais nos debruçaremos a seguir.

O Projeto Pedagógico de Cursos das Licenciaturas em Matemática da UFMS: Análise dos PPC's dos Campus de Aquidauana, Corumbá, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Campo Grande

Ressaltamos antecipadamente que os PPC's da Universidade alvo não contavam em seu ementário com o objetivo de cada disciplina, o que nos impossibilitou de analisar essa categoria. Trazemos, portanto, nessa análise as categorias: ementas, carga horária e as bibliografias, básica e complementares.

A partir da análise do PPC do curso de Matemática ofertado pelo Campus de Aquidauana identificamos que a avaliação comparece na disciplina obrigatória de

Prática de Ensino I – Didática da Matemática com carga horária de 68 h/a, sendo ofertada no 3º semestre, cuja bibliografia não traz nenhum referencial sobre avaliação. Chamou-nos a atenção para o fato de que a temática em questão é tratada em uma disciplina elencada no eixo de formação profissional e não de formação pedagógica, não sendo tratada teoricamente em nenhuma disciplina desse eixo obrigatório. Há, portanto, no currículo do curso, duas disciplinas específicas sobre a avaliação na modalidade optativa que diferem apenas na carga horária, sendo similares nos textos das ementas e bibliografias: Avaliação em Educação Matemática I (AEM-I), com carga horária de 68 h/a e Avaliação em Educação Matemática II (AEM-II), com carga horária de 34 h/a.

Vale ressaltar que, para integralização do curso o aluno deve cursar 68 h/a de disciplinas complementares optativas, ou seja, o aluno poderá escolher apenas uma disciplina AEM-I com 68 h/a, ou pode dividir esse quantitativo entre esta, com carga horária reduzida de 34 h/a(AEM-II), com qualquer outra de 34 h/a de caráter específico. Assinalamos, ainda, que essas duas disciplinas correspondem a 7% do rol das disciplinas optativas oferecidas (27 disciplinas) e as únicas de dimensão pedagógica, ou seja, representam, no mínimo 1% e no máximo 2% em relação a carga horária total (CH) do curso (3073 h). Todas as demais optativas (93%) são disciplinas do eixo de formação específica. As bibliografias, tanto básica como complementar, não possuem uma literatura sólida no tocante à temática, não incluem livros e artigos atualizados, nem fazem alusões às produções científicas do tema. Além de reduzidas, trazem, ainda, bibliografias em inglês, deixando de fora estudiosos brasileiros de renome como Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Villas Boas, Sordi e Ludke, Luiz Carlos de Freitas, dentre outros.

Para integralizar o curso, o aluno de matemática do Campus de Corumbá, deverá cursar 102 h/a de disciplinas complementares optativas, no rol das quais não comparece nenhuma disciplina específica sobre avaliação e nenhuma que trate sumariamente do tema.

Encontramos alguma menção ao tema nas disciplinas obrigatórias de Educação Matemática (EM), com ênfase teórica e carga horária de 68 h/a ofertada no 8º semestre do curso e na disciplina Fundamentos da Didática (FD), também obrigatória e teórica com carga horária de 51 h/a, cursada 4º semestre, cujo mote são os planejamentos. No ementário do curso não encontramos nas disciplinas práticas (Estágios) qualquer menção sobre o ato de avaliar. Na bibliografia básica de (EM) e (FD), não encontramos nenhuma referência que sugira qualquer discussão sobre

avaliação. Uma referência apenas foi encontrada na bibliografia complementar de (EM) e nenhuma de (FD). Assim, percebemos que em apenas 4% da carga horária total do curso (2980 h) é dedicada a disciplinas que supostamente tratam o tema avaliação.

O curso de Matemática em Paranaíba integralizar-se-á perante o cumprimento de 102 h/a de disciplinas complementares optativas. No rol dessas disciplinas não há nenhuma específica sobre avaliação.

A temática avaliação é mencionada no ementário da disciplina de Fundamentos de Didática (FD), de dimensão teórica, ofertada no 1º semestre com carga horária de 51 h/a. A disciplina representa 1,8% da carga horária total do curso (2813 h). Na análise da bibliografia básica da disciplina não contém nenhuma referência sobre a temática avaliação. Uma apenas compôs o conjunto da bibliografia complementar.

A integralização do curso de matemática no campus de Ponta Porã, se fará mediante ao cumprimento de 204 h/a de disciplinas complementares optativas. Na grade dessas disciplinas encontramos uma específica sobre avaliação, a saber: Avaliação Escolar (AE), com carga horária de 68 h/a, representando 3,5% do total de disciplinas optativas (28 disciplinas), 33% da carga horária das disciplinas complementares optativas e 2,2% da carga horária total do curso (3073 h). Na bibliografia básica verificamos a existência de duas referências sobre avaliação da aprendizagem e uma na bibliografia complementar. Não há referência a artigos atualizados, nem alusões às produções científicas do tema.

Entre as disciplinas obrigatórias, a temática avaliação se faz presente nas disciplinas de Estágio Obrigatório em Matemática no Ensino Fundamental II (EOMEF), cursada no 6º semestre, e Estágio Obrigatório em Matemática no Ensino Médio II (EOMEM), cursada no 8º semestre, com cargas horárias de 119 h/a e 136 h/a, respectivamente. EOMEF corresponde a 3,87% e EOMEM a 4,4% da carga horária total do curso (3073 h) divididas entre planejamento, observação, regência e avaliação.

Na bibliografia básica de ambas disciplinas não consta nenhuma referência que trata da temática avaliação. Em relação à bibliografia complementar em ambas disciplinas foram encontradas uma referência alusiva à avaliação.

Na grade de disciplinas a serem cursadas afim de integralizar o curso de Matemática em Três Lagoas, não verificamos nenhuma disciplina cujo mote seja a temática avaliação. O aluno deve cumprir 51 h/a para tal integralização.

A temática em estudo encontra-se diluída na disciplina de Fundamentos da Didática (FD), com 51 h/a, cursada no 4º semestre, perfazendo 1,66% da carga horária total do curso (3065 h). Foram encontradas uma referência básica e uma complementar no que tange a temática avaliação e uma referência complementar na disciplina de Estágio Obrigatório de Matemática I.

No PPC do curso de Matemática do campus de Campo Grande não consta o total da carga horária de disciplinas complementares optativas a serem cursadas para integralização deste.

A temática avaliação fica ao encargo da disciplina obrigatória Prática de Ensino de Matemática VI, ofertada no 6º semestre, com carga horária de 68 h/a, representando 2,4% da carga horária total do curso (2861 h). Não consta nas bibliografias nenhuma referência sobre avaliação.

O Projeto Pedagógico de Cursos das Licenciaturas em Matemática da UEMS: Análise dos PPC's dos Campus de Cassilândia, Dourados e Nova Andradina.

Na unidade de Cassilândia, a avaliação educacional é mencionada em três disciplinas: 1) didática ofertada no 2º ano, com carga horária de 68 h/a (2% da CH total do curso 3436 h), de caráter obrigatório, comparecendo apenas na bibliografia complementar uma única referência ao tema avaliação – HOFFMANN (1998) – 2) Estágio curricular supervisionado de matemática no Ensino Fundamental, ofertada obrigatoriamente no 3º ano, com carga horária de 238 h/a (7% da CH total) apresentando a mesma única fonte bibliográfica complementar, assim como a disciplina de didática e 3) Estágio curricular supervisionado de matemática no Ensino Médio, ofertada no 4º ano, com carga horária de 272 h/a (8% da CH), não apresentando nenhuma aporte bibliográfico em sua ementa, sendo também obrigatória.

Destaca-se que os textos dos objetivos das Unidades de Cassilândia e Dourados apresentam a mesma escrita: ressaltam os saberes teórico metodológicos a serem alcançados, assim como cita a avaliação educacional e planejamento como processo de reflexões e tomada de decisões. Suas ementas trazem em seu bojo as dimensões teórico-práticas dos processos de ensino e aprendizagem, de planejamento e de avaliação educacional. Relações do trabalho docente: professor-aluno; disciplina-currículo escolar; educador-práxis pedagógica. O PPC da unidade de Dourados difere ao de Cassilândia minimamente, fazendo menção à avaliação apenas nas disciplinas de didática, com 102 h/a (3% da CH de 3566 h) e Estágio curricular supervisionado de matemática no Ensino Médio, que possui carga horária de 238 h/a

(6,6% da CH). São ofertadas nos mesmos anos, 3º e 4º anos, respectivamente, apresentando a mesma única bibliografia complementar na disciplina de didática, não apresentando qualquer outra que tangencie a temática avaliação na disciplina de estágio.

O PPC do curso de matemática de Nova Andradina, traz circunstanciais diferenças em relação aos outros dois, apresentando a disciplina de didática em dois momentos: Didática da Matemática e Didática Geral, ambas com 102 h/a cada (3% da CH 3606 h), ofertados na 3ª série. Contudo, a avaliação só comparece nos objetivos e ementa da didática geral. Vale ressaltar que na bibliografia básica da didática geral não comparece nenhuma referência sobre avaliação. Uma única referência integra a bibliografia complementar – CARVALHO, (2000)

O Projeto Pedagógico de Cursos da Licenciatura em Matemática da UFGD

O curso de matemática da UFGD apresenta duas disciplinas que tratam da temática avaliação em sua ementa, ambas com 72 h/a (2,2% da CH 3245 h), ofertadas no 1º semestre. A disciplina Educação, Sociedade e Cidadania, faz parte de um rol de quinze disciplinas que integram o núcleo das Componentes comuns à Universidade, todas obrigatórias, no entanto, o aluno escolhe, dentre as quinze, apenas duas para cursar, o que implica que a disciplina que trata da temática avaliação pode ou não ser cursada. Ressaltamos que, até o momento em que o levantamento do PPC's disponíveis nos *sites* foi realizado – set/2016 a out/2017 – o PPC da UFGD foi o único que apresentou estar em conformidade com a Resolução CNE nº 2, de 1 de Julho de 2015, ofertando a disciplina de Política e Gestão Educacional em caráter obrigatório.

A disciplina de Educação, Sociedade e Cidadania se propõe a discutir a educação na formação das sociedades, diferenças, interculturalidade, desenvolvimento e cidadania, políticas públicas, participação social e avaliação da educação no Brasil. Na disciplina de Política e Gestão Educacional, além da dimensão macro das Políticas Educacionais que englobam estudos sobre o Plano Nacional da Educação, organização do Sistema Nacional da Educação, aborda os aspectos do microcosmo da escola nos diferentes setores da administração escolar dos processos avaliativos.

No ementário de ambas disciplinas não há registro de nenhum aporte bibliográfico que trate especificamente da temática avaliação. Na primeira, não há menção qualquer tipo de referência bibliográfica, deixando explícito que está será definida pelo docente que ministrará a disciplina, na segunda, dentre as bibliografias existentes não há nenhuma específica sobre avaliação.

Ressaltamos que os PPC's analisados vigoraram em suas respectivas instituições até dezembro de 2017.

A partir das análises preliminares percebemos que o cursos de licenciatura em Matemática das Universidades alvo não acompanharam as complexas mudanças do contexto educacional vivenciada na educação básica através das últimas décadas no tocante à temática avaliação ou por resistirem a esse modelo de avaliação ou por não estar em sintonia com a educação básica brasileira.

Contudo, os professores dessa disciplina são pressionados, responsabilizados e avaliados/julgados a todo tempo pelos resultados alcançados por seus alunos, sem que a esse profissional tenha sido dado uma formação consistente consoante aos aspectos que envolvem os processos da prática avaliativa e articulação entre suas diferentes modalidades. Conforme aponta Tardif (2010) quando o docente não recebe uma formação adequada nos cursos de formação inicial, são deixados à mercê do improvisado, do aprender na prática “às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2010 p. 261). Fato que Alavarse (2013, p. 138) nomeia de Paradoxo docente, pois qualquer professor é um avaliador profissional que, usualmente, não tem preparação para tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 141), o ato de avaliar não é algo nato do profissional ou algo que se aprende na prática por meio de experiências. Para as autoras “avaliar alunos não é questão trivial para educadores. Exige formação e discussão”. E tal formação “de modo algum é assistemática, pontual ou fruto do improvisado”. (GARCIA, 1999, p. 26).

Dada a centralidade que a avaliação ocupa na escola e na sociedade, principalmente com o advento das avaliações externas e em larga escala que trazem consigo a necessidade de conhecer seus mecanismos e a articulação desta com aquela realizada pelo professor em sala de aula, torna-se premente compreender o processo por meio do qual ela se estabelece, sob a pena de a usamos contraditoriamente para outros fins (FREITAS, 2009, p. 9).

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas e de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciais e menos ingênuos.

Para Freitas (2009) é imperioso reconhecer que a escola é uma instituição do Estado, e isso nos obriga a considerar as avaliações em seus outros níveis, tanto

institucional, externas e em larga escala, como da aprendizagem. Não se trata de rejeitá-las ou delas nos tornarmos adeptos. Trata-se de conhecer seus mecanismos, processos, fragilidades, limites e (im)possibilidades para redirecionarmos e aperfeiçoarmos a prática educacional, trazendo contribuições mais relevantes para transformá-la.

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 e prática articuladas e permeadas por tempos e espaços específicos durante a formação inicial de professores.

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.

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 (SHÖN, 2000).

Conforme nos aponta Gatti (2014b), as políticas de avaliações externas e em larga escala são relativamente recentes na educação brasileira e, somando-se a isso, as pesquisas acerca desse campo conta com uma “massa crítica intelectual relativamente pequena” e, em grande parte é realizada por especialistas que não são da área da educação. Afirma a autora que tal constatação decorre da ausência de formação de profissionais especializados nesse campo.

Para Sordi e Ludke (2009, p.316), “por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais, posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma *expertise*

para lidar com a avaliação”. As autoras ressaltam ainda a importância de se inserir a avaliação como um “componente do ato pedagógico” (LUCKESI, 2011) “investindo em uma nova forma de discutir a avaliação com os professores” (SORDI e LUDKE, 2009, p. 324).

Defendemos, portanto, a necessidade de que esse espaço seja, por excelência, os cursos de formação inicial e continuada de professores, pois é ali que as vivências de práticas transformadoras se conformam ou não e, a partir das quais os futuros professores constroem seu repertório de saberes e por meio dos quais intervêm em suas realidades locais. Não podemos negligenciar esse aspecto da formação, sob a pena de não conseguirmos superar os desafios que as avaliações externas e em larga escala tem imposto aos professores.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Desafios da Avaliação Educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos cenpec*, São Paulo, v.3, n.1, p.135-153, jun. 2013.
- AFONSO, A. J. Para uma Concetualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr/jun. 2012.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980
- DINIZ-PEREIRA, J.E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREITAS, L. C. et. all. **Avaliação** educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- _____. Três teses sobre as reformas Empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago, 2016.
- GARCIA, C. M.. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Barcelona: Porto editora, 1999.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*. São Paulo, n. 100, Dez./Jan./fev. 2013-2014a. p. 33 a 46.
- _____. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. maio, 2014b.
- _____; BARRETO, E.S.A. BARRETO, E. S de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GREGO, S.M.D. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. *Revista Estudos em Avaliação. Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set/dez. 2012.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTANA, A. C.M. O Plano Nacional da Educação: mais do mesmo. In. MILITÃO, A. N; PERBONI, F. (Orgs). **Plano Nacional de Educação: diversos olhares**. Curitiba – PR: CRV, 2017. p. 70-94.

SHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cadalto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SORDI, M. R. L., & LUDKE, M. 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.

SOUSA, S.Z; OLIVEIRA, R.P. Sistemas Estaduais De Avaliação: Uso Dos Resultados, Implicações E Tendências. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

2009.TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UEMS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Dourados – MS, 2010
_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Cassilândia – MS, 2013
_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Nova Andradina – MS, 2013

UFGD. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Dourados – MS, 2017

UFMS, Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Aquidauana – MS, 2015.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Campo Grande – MS, 2015.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Ponta Porã – MS, 2014.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Paranaíba – MS, 2015.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Três Lagoas – MS, 2015.

VILLAS BOAS, B. M de F; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. Caderno Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago, 2016.