

Limitações e desafios à formação do pedagogo na área de avaliação educacional

Wagner Bandeira Andriola*

RESUMO

O texto proporciona reflexões sobre a formação do Pedagogo, enfatizando as limitações mais visíveis na área da avaliação educacional. A partir da análise de matrizes curriculares de cursos de graduação em Pedagogia, constatou-se que algumas das principais demandas da sociedade atual não têm sido atendidas. Propôs-se que as matrizes curriculares fossem revistas, para permitir o desenvolvimento de cinco competências básicas: a) capacidade de compreender os resultados de avaliações externas realizadas pelos municípios, pelos estados e pela federação; b) capacidade de usar os resultados das avaliações externas para aprimorar a atuação docente; c) capacidade de usar os micro-dados das avaliações externas para obter diagnósticos mais detalhados da situação da escola; d) capacidade de usar os resultados dos diagnósticos mais detalhados para planejar ações de aprimoramento da gestão escolar; e) capacidade de avaliar a execução e adequação das ações de aprimoramento da gestão escolar.

Palavras chave: Formação do pedagogo, ensino superior, avaliação educacional.

limitations and challenges in the formation of pedagogue in the area of education assessment

ABSTRACT

The study provides reflections on the formation of the pedagogue, emphasizing the most visible limitations in the field of educational assessment. From the analysis of matrices of education curriculum, it found that some of the main demands of today's society have not been addressed yet. It proposed the revision of the curricular matrices to allow the development of five skills: a) ability to understand the results of external evaluations conducted by municipalities, regions and the government; b) ability to use the results of external evaluations to improve teacher performance; c) ability to use external evaluation microdata for a more detailed diagnosis of the school situation; d) ability to use results of the most detailed diagnostics for planning actions to improve school management; e) ability to assess the implementation and adaptation of the measures to improve school management.

Key words: Teacher training, higher education, educational evaluation.

* Wagner Bandeira Andriola es Psicólogo, Especialista em Psicometria e Mestre em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de Brasília (UnB), Doutor em Filosofia e Ciências da Educação do *Universidad Complutense de Madrid*, Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenador de Avaliação Institucional (UFC), Membro da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) e Pesquisador Nível ID do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: w_andriola@yahoo.com

Limitaciones y retos a la formación del pedagogo en el área de evaluación educativa

RESUMEN

El texto proporciona reflexiones en torno a la formación del Pedagogo, enfatizando las limitaciones más visibles en el área de la evaluación educativa. A partir de análisis de matrices curriculares de cursos de graduación en Pedagogía, se ha constatado que algunas de las principales demandas de la sociedad actual no han sido atendidas. Así, se propone que las matrices curriculares sean revisadas para permitir el desarrollo de cinco competencias básicas: a) capacidad de comprender los resultados de evaluaciones externas realizadas por los municipios, los estados y la federación; b) capacidad de hacer uso de los resultados de las evaluaciones externas para perfeccionar la actuación del profesorado; c) capacidad de hacer uso de los micro-datos surgidos de las evaluaciones externas para obtenerse diagnósticos más detallados de la situación de la escuela; d) capacidad de hacer uso de los diagnósticos más detallados para planear acciones de perfeccionamiento de la gestión escolar; e) capacidad de evaluar la ejecución y adecuación de las acciones de perfeccionamiento de la gestión escolar.

Palabras clave: Formación del pedagogo, enseñanza superior, evaluación educativa.

Introdução

A formação de professores é uma área com longa tradição de pesquisa educacional, com autores conhecidos no cenário internacional, dentre os quais se destacam Schön (1987), Gauthier (1998), Giroux (1988), Lessard (2005), Shulman (1986), Nóvoa (1992), Sachs (2009), dentre muitos outros expoentes. No cenário brasileiro podem ser citados os trabalhos de I Saviani (2009), Gatti (2010), Cury (2004), Therrien (2009), dentre outros.

Das muitas pesquisas relacionadas à temática da formação de professores, a de Gauthier (1998) proporcionou o desenvolvimento de uma taxonomia relacionada à atuação do pedagogo. O referido autor propôs três categorias relacionadas ao exercício deste profissional: *ofícios sem saberes*, *saberes sem ofício* e *ofícios feitos de saberes*.

A primeira categoria (*ofícios sem saberes*) caracteriza a atuação do professor com ausência total de sistematização de um saber próprio do docente, apesar da presença de bom senso, de intuição e de certos conhecimentos pautados na experiência pessoal. Na história da educação brasileira, poderíamos asseverar que se tratou de uma *fase de inocência*, fruto do completo descaso das elites brasileiras, com contundentes impactos sobre a formação do professorado.

Na categoria *saberes sem ofício* a atuação do professor baseia-se na formalização do ensino, com clara redução de sua complexidade, bem como da reflexão que deve estar presente na prática docente. Como resultado dessa tipologia de atuação, os saberes acabam convertendo-se em algo distanciado da realidade do alunado. Este é um período em que se começou a atentar para a formação do professorado, tratando-se, portanto, de uma *fase romântica* da educação brasileira.

Por fim, o *ofício feito de saberes* abrange amplo repertório de saberes mobilizados pelo professor em sua prática docente, dentre os quais se destacam:

- a) *da área de atuação (ou da disciplina a ser ministrada)*, que diz respeito ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- b) *do currículo*, que se refere à operacionalização da disciplina a ser ministrada em programa de ensino;
- c) *das Ciências da Educação*, que faz referência aos saberes profissionais específicos não diretamente relacionados com a ação pedagógica;
- d) *da tradição pedagógica*, que se relaciona ao saber dar aulas (domínio da didática) que poderá vir a ser adaptado e/ou modificado pelo saber experiencial e pelas condições de trabalho disponibilizadas pela escola;
- e) *da experiência pessoal*, referente aos julgamentos privados responsáveis pelo descobrimento de “atalhos” e adoção de “truques”, com o intuito de assegurar o adequado aprendizado do alunado;
- f) *da ação pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público, testado e validado cientificamente.

Nesta etapa acentua-se a importância da formação do professorado, atrelando-a aos resultados das avaliações educacionais, sobretudo, à qualidade do aprendizado do alunado. Trata-se, portanto, de uma *fase de realismo* da educação brasileira.

No entanto, conforme destacam Gauthier (1998), na atuação docente baseada no *ofício feito de saberes*, o professor passa a ser visto como um profissional que, munido de saberes e confrontado a uma situação complexa, que resiste à simples aplicação destes para resolvê-la, deve julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou a palavra a ser pronunciada, antes, durante e após o ato pedagógico.

Nesta segunda década do século XXI que está a se iniciar, vislumbra-se, no entanto, a necessidade de que o docente submeta-se contínua e intencionalmente a processos de desenvolvimento profissional, compreendidos como um conjunto de “atividades destinadas a melhorar o conhecimento profissional, destrezas e atitudes dos educadores para que eles possam, por sua vez, melhorar a aprendizagem dos alunos” (Guskey, 2000, p. 16). Sob este prisma, conforme opinou Sachs (2009), há pelo menos quatro tipologias ou modelos relacionados ao *desenvolvimento da profissão de docente*, a saber:

- a) *Desenvolvimento associado à ideia de reinstrumentação*: nesta perspectiva, o processo de ensino poderá vir a ser aprimorado através de novos aprendizados e do desenvolvimento de novas competências pedagógicas, por parte do professor, que foram delineadas por expertos a partir do uso de padrões de qualidade. Trata-se de uma *perspectiva gerencial (ou de controle) da profissão de docente*.
- b) *Desenvolvimento associado à ideia de remodelação*: sob esta ótica, o processo de ensino poderá vir a ser aprimorado através da aquisição de novos conhecimentos técnicos (dentre as quais as tecnologias da informação e da comunicação – TIC) e do reforçamento das práticas de ensino, a partir de padrões de qualidade internacionalmente aceitos e adotados em regiões de maior desenvolvimento. Trata-se de uma *visão subserviente (aos interesses externos) da profissão de docente*.
- c) *Desenvolvimento associado à ideia de revitalização*: sob esta visão, o processo de ensino poderá vir a ser aprimorado através do desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e transformadoras da realidade educacional, com base no trabalho colaborativo e na criação de comunidades de aprendizagem. Trata-se de uma *concepção colaborativa da profissão de docente*.
- d) *Desenvolvimento associado à ideia de reimaginação*: sob este prisma, o processo de ensino poderá vir a ser aprimorado através do desenvolvimento de competências inovadoras e criativas, caracterizando-se como atividade crítica e política, capaz de promover a participação ativa e a emancipação da comunidade escolar (alunos, professores, gestores e demais agentes sociais ligados à escola). Trata-se de uma *concepção ativista (política e ideologicamente) da profissão de docente*.

Diante do exposto, em que se buscou acenar a especificidade de um cenário social em que a oferta de bens e serviços excede em muito a demanda da sociedade, a procura pela qualidade da formação docente tem sido um aspecto bastante pautado e discutido. Identificar e escolher um ideal de docente e uma matriz de formação são aspectos que têm sido discutidos em muitos fóruns, tais como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outros.

A partir desta busca de um ideal de professor foi possível desenvolver uma base legal para amparar uma formação docente minimamente adequada à realidade brasileira, conforme explicitado nos tópicos seguintes.

Fundamentação legal

No Brasil, com a promulgação da Lei 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação de professores tornou-se uma das temáticas mais polêmicas, tornando-se objeto de discussão dentro e fora da Academia, com o envolvimento de pesquisadores, estudiosos, gestores, legisladores e profissionais da educação, dentre outros especialistas. Nesse contexto, dentre os diversos questionamentos realizados, sobressaía-se primordialmente o seguinte: *Quais as principais atribuições inerentes ao pedagogo?* Seria, fundamentalmente, exercer a docência? Ou, por outro lado, possibilitar a organização e o gerenciamento de instituições de ensino? Ou ainda algo mais genérico, tal como refletir sobre a educação e a formação do professorado?

Uma década de discussões permitiu a aprovação da Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (licenciatura). No referido documento orienta-se a formação do pedagogo fundamentalmente para o exercício da docência (cf. o artigo 2º). Não obstante, reconhece a referida resolução (cf. o artigo 2º - parágrafo 2º), que a formação almejada deverá proporcionar, por meio de estudos teórico-

práticos, investigação e reflexão crítica, as condições que permitam o *planejamento, execução e avaliação de atividades educativas*.

Para arrematar os fundamentos legais, há de se ressaltar, por oportuno, o que assevera o artigo 3º da resolução sob análise: *o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos (...)*.

Observa-se, portanto, que a Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), lançou as bases legais para se pensar a formação de professores para o exercício da docência, sem desconsiderar, no entanto, a necessidade de se buscar o desenvolvimento de amplo arsenal de competências e habilidades, de modo a que o referido profissional possa exercer ações de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.

Refletindo acerca deste ideal profissional preconizado pela Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) constata-se que, de fato, a atuação do pedagogo no espaço de escolar (na sala de aula e na gestão escolar) exigirá este conjunto de competências e habilidades, conforme a seguir descrito.

Análise do trabalho docente em sala de aula

As atividades inerentes ao trabalho docente exigem o *emprego de competências e habilidades variadas*, dentre as quais se destacam as capacidades de: *planejar as ações de ensino, executá-las a contento, avaliar os resultados das mesmas e reorientar as atividades, com base na qualidade dos resultados (considerando, inclusive, o aprendizado do alunado)*.

O *planejamento das ações de ensino* implica, por parte do pedagogo, no profundo conhecimento da área de atuação; no domínio das técnicas de didática de ensino, buscando garantir a plena adaptação destas (a) aos conteúdos pedagógicos a serem abordados, (b) ao perfil do alunado e (c) às condições de trabalho existentes na escola.

A *execução das ações de ensino planejadas a priori* é resultado do emprego adequado das técnicas de didática de ensino, que foram escolhidas durante a fase de planejamento. No entanto, faz-se oportuno

destacar que a seleção de uma técnica de ensino não se limita a uma escolha aleatória ou intempestiva, por ser a moderna ou sofisticada, mas que decorre do que se definiu como objetivos de ensino, de quais competências se pretende desenvolver nos alunos, do perfil do alunado (em termos etários, cognitivos e de histórico de sucesso escolar), bem como das condições de trabalho que a escola proporciona. Observa-se, desse modo, que a execução do que foi planejado *a priori* requer amplo conhecimento técnico-pedagógico e da realidade escolar, bem como lastro mínimo de experiência de ensino, por parte do pedagogo.

Sob esta perspectiva, ao pedagogo caberá exercitar sua capacidade de antever os variados cenários plausíveis, com respeito ao aprendizado do alunado. Por exemplo, deverá considerar que há alunos que se adaptam facilmente às técnicas de ensino utilizadas no cotidiano, por conta do seu perfil específico (em termos etários, cognitivos e de histórico de sucesso escolar). Deverá considerar, igualmente, que há alunos que não irão se adaptar facilmente às técnicas de ensino utilizadas no cotidiano (Andriola, 2012), devendo o professor recorrer a estratégias criativas, inteligentes e factíveis de execução no ambiente escolar (Lima e Andriola, 2013). Nessa direção poder-se-ia indagar: o que fazer com alunos que não avançam no ritmo desejado pelo professor? Quais as mudanças que se devem implementar nos processos de ensino, de modo a garantir que estes alunos aprendam satisfatoriamente? Estes são questionamentos que deverão ser antevistos e respondidos a contento, pelo pedagogo.

A avaliação dos resultados das ações de ensino é atividade vital para o autoconhecimento do pedagogo, enquanto profissional que atua com outras pessoas, formando-as para a sociedade. Nesse âmbito, a avaliação da atuação do professorado revela-se mecanismo relevante para se buscar o aprimoramento das atividades de ensino (Andriola, Andriola, Lima y Silva, 2012). A qualidade dos resultados do aprendizado do alunado (decorrentes de ações de avaliação externa ou interna à escola) também se revela um indicador vital acerca da adequação da atuação do professorado. Buscar obter essas informações relacionando-as a contento deve ser função do pedagogo, sobretudo do gestor escolar (Andriola y Andriola, 2012).

Portanto, sob uma perspectiva racional, o ideal profissional estabelecido pela Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) está fundamentada na efetiva atuação do pedagogo em sala de aula, conforme se intentou demonstrar, o que exigirá o *emprego das competências e habilidades* descritas acima.

Resulta do exposto outro questionamento: *estarão os cursos de graduação prezando pela formação do pedagogo, idealizada e plasmada na Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE)?* Sem ter a pretensão de fazer generalizações apressadas, pois este não é o objetivo deste texto, passa-se a expor os resultados da análise de algumas matrizes curriculares de cursos de graduação ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES), de natureza pública e privada, sediadas no Estado do Ceará.

Análise de matrizes curriculares de cursos de graduação: que tipo de formação tem-se assegurado ao futuro pedagogo?

Universo e amostra

Para responder a contento a indagação acima, foram analisadas matrizes curriculares de cursos de graduação em pedagogia de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Ceará, o que corresponde a aproximadamente 10% do universo de IES do referido estado (N = 52), sendo duas públicas e três privadas.

Procedimento de Análise

De posse das matrizes curriculares dos cinco cursos de graduação, efetivou-se a análise de disciplinas que fizessem uso em sua designação de termos tais como: *gestão escolar, planejamento educacional, supervisão escolar, avaliação educacional, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem*. Em seguida buscou-se analisar as ementas das disciplinas que fizessem uso, em sua designação, dos termos referidos, recorrendo-se, para tal, da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Apresentação e discussão dos principais Resultados

Carga horária destinada à formação

Detectou-se, inicialmente, que a carga horária total destinada à formação do pedagogo variou de 3200 a 3580 horas, com média aritmética de 3250 horas, atendendo, desse modo, ao estabelecido no artigo 7º da Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Carga horária de disciplinas voltadas à avaliação, ao planejamento e à gestão

Dentre as cinco matrizes curriculares consideradas neste estudo, detectou-se muita variação quanto ao número de disciplinas obrigatórias direcionadas a abordar temáticas tais como: *gestão escolar, planejamento educacional, supervisão escolar, avaliação educacional, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem*. De fato, a carga horária destinada a abordar estes conteúdos variou de 80 (o que corresponde a aproximadamente 2,5% da carga horária total de um curso de 3200 horas de formação) há 400 horas (o que corresponde a aproximadamente 12,5% da carga horária total de um curso de 3200 horas de formação), com média aritmética de 250 horas (ou 7,8% da carga horária total de um curso de 3200 horas de formação).

A partir dos dados apresentados, pode-se indagar: *uma matriz curricular que proporcione entre 2,5% a 12,5% das disciplinas para a abordagem de temas como os acima referidos pode ser considerada adequada ao que foi estabelecido nos artigos 2º e 3º da Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE)?*

Logicamente que a resposta a tal indagação não pode ser simplória, pois demanda informações adicionais, de cunho qualitativo, que o presente estudo não obteve, tais como: programas detalhados de cada uma das disciplinas que abordam as temáticas em foco, bem como aspectos vinculados ao perfil do corpo docente que é responsável pela docência dessas mesmas disciplinas. Assim mesmo, a baixa proporção de disciplinas dedicadas aos temas: *gestão escolar, planejamento educacional,*

supervisão escolar, avaliação educacional, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, deixa sérias dúvidas quanto à qualidade da formação proporcionada aos pedagogos submetidos às matrizes curriculares analisadas.

A partir dos dados realçados, poder-se-ia inferir que a Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem sido desconsiderada, em alguns casos pontuais? Parece ser esse o caso. Em tal situação, a formação idealizada para o pedagogo está perigosamente posta em cheque. Para agravar esse cenário, há outras demandas profissionais que ao longo dos últimos anos foi sendo acrescentada ao rol estabelecido na Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Que tipo de formação tem-se que assegurar ao pedagogo do século XXI?

O contexto social atual demanda do futuro pedagogo o desenvolvimento de competências além das que foram previstas na Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Se a afirmativa é correta, quais são essas novas competências que devem ser desenvolvidas e, portanto, asseguradas aos futuros pedagogos? Vejamos uma pequena lista delas.

Competência 0 - *Conhecer e usar em sala de aula as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).*

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para auxiliar e enriquecer o ensino tem demonstrado ser estratégia efetiva, que a cada dia tem ganhado mais espaço no meio acadêmico. Sáez (2012) menciona que a atuação do professor é fundamental para implementação bem sucedida das TIC no processo de ensino, pois estas podem gerar grandes possibilidades para impulsionar a efetiva aprendizagem dos alunos e melhorar o ensino.

Segundo Sáez (2012), as TIC são veículos potenciais para a mudança e para a inovação. Em particular, essas tecnologias podem incentivar os alunos a abandonar a escuta passiva, em favor de uma participação mais ativa. Também ajudam a trazer o mundo exterior à escola e, em

geral, mudam as estratégias educacionais de modo positivo. O autor afirma que a mera presença de TIC não é suficiente para impactar de modo contundente sobre o ensino, tornando-se necessário que os professores busquem o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas aos conteúdos, bem como às características mais proeminentes dos seus alunos.

Competência I - *Compreender os resultados das avaliações externas realizadas pelos municípios, pelos estados e pela federação.*

Compreender a lógica pedagógica sob a qual as avaliações de larga escala são conduzidas no nível municipal, estadual e federal importa ao pedagogo, esteja ele atuando em sala de aula ou exercendo função de gestor escolar. As matrizes de referência devem ser conhecidas em profundidade, pois, assim, poder-se-á compreender as competências que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar, e que devem ser usadas pelos alunos quando resolvem problemas pedagógicos presentes nos testes de aproveitamento. Baixos percentuais de acerto nas questões componentes destes testes podem estar indicando problemas pedagógicos específicos do ambiente escolar, que impedem o pleno desenvolvimento, por parte dos alunos, das competências exigidas na resolução dos problemas. Com este conhecimento específico poderá o pedagogo vislumbrar ações para aprimorar os resultados obtidos pelos seus alunos e pela sua escola. Terá adquirido conhecimento suficiente para saber que a avaliação é a via para se alcançar a qualidade educacional (Andriola, 1999).

Competência 2 - *Usar os resultados das avaliações externas, realizadas pelos municípios, pelos estados e pela federação, para aprimorar a atuação docente.*

Quando se compreende de modo adequado à lógica subjacente às avaliações de larga escala se pode vislumbrar usar os resultados oriundos destas, de modo a se perseguir o ideal de aprimoramento da atuação dos docentes (Andriola y Mc Donald, 2003). Insiste-se no princípio de emprego dos resultados das avaliações primordialmente para aprimorar a atuação docente, por se compreender este como o principal agente responsável pelos bons resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, principalmente nos anos iniciais de escolarização (Andriola y Andriola, 2012). Sob esta

ótica, a sala de aula deve ser o foco das ações de aprimoramento, tendo como base a atuação do professorado (Andriola, Andriola, Lima y Silva, 2012).

Competência 3 – *Usar os micro-dados oriundos das avaliações externas, realizadas pelos municípios, pelos estados e pela federação, de modo a obter diagnósticos mais detalhados da situação da escola.*

É muito comum o ente executor das avaliações externas colocarem a dispor os micro-dados à sociedade. Sendo assim, os gestores escolares podem fazer uso destes, de modo a obter diagnósticos mais precisos da situação de sua escola, bem como das turmas de alunos submetidas às avaliações externas. Neste cenário, o gestor que souber fazer uso dos micro-dados poderá gerar conhecimentos customizados da sua escola, descendo ao nível das turmas, bem como dos professores que atuam em cada turma, cruzando estas informações com as respectivas áreas de conhecimento avaliadas. Estas novas informações permitirão ao gestor ter idéia da eficácia da atuação docente, a partir da qualidade do aprendizado dos alunos (Lima y Andriola, 2013).

Competência 4 – *Usar os resultados dos diagnósticos mais detalhados para planejar ações de aprimoramento da gestão escolar.*

Ademais de se pensar em ações de aprimoramento da atuação do professorado, há possibilidade de se planejar ações de melhoria da gestão escolar. Sob esta perspectiva se poderá indagar: *a atuação do professorado está diretamente vinculada a quais atividades institucionais, de responsabilidade do gestor escolar?* Imediatamente se pode responder que o planejamento pedagógico deve ser impulsionado e garantido pelo gestor escolar. Portanto, esta é uma ação passível de aprimoramento. Avaliar a execução do planejamento pedagógico é outra ação que pode ser executada e coordenada pelo gestor escolar. Outras ações institucionais podem ser promovidas pelo gestor escolar, tais como: possibilitar ações continuadas de formação docente; organizar seminários internos para trocas de experiências entre professores, envolvendo principalmente aqueles com maior tempo de exercício profissional; dar a conhecer experiências pioneiras de inovação pedagógica; partilhar os bons resultados escolares, etc.

Competência 5 – *Avaliar a execução das ações de aprimoramento da gestão escolar, confrontando-as com os resultados de avaliações externas.*

Hipoteticamente as ações institucionais acima idealizadas promoverão impactos positivos sobre a atuação do professorado e, por conseguinte, deverão afetar de modo contundente o aprendizado do alunado. Para verificar a plausibilidade da mencionada hipótese, haverá que testar-se a validade da mesma. Uma das maneiras de testá-la é executando-se uma pesquisa avaliativa. Assim, obter-se-ão dados para reforçar as práticas institucionais com forte vinculação com a atuação docente, bem como com os resultados da qualidade do aprendizado do alunado, oriundos das avaliações externas.

Para concluir esta seção, observa-se que as competências 0, 1, 2 e 3 estão intimamente vinculadas à sala de aula, isto é, *a atuação do pedagogo como docente*, enquanto as competências 4 e 5 dizem respeito *ao exercício da função de gestor escolar*. De todos os modos, são competências vitais ao adequado exercício profissional do pedagogo, neste início de século XXI, devendo ser, portanto, incluídas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação na forma de disciplinas obrigatórias, com carga horária compatível à sua real relevância.

Considerações finais

Conforme acentuam Tardif e Lessard (2005), por ser uma profissão essencial ao pleno desenvolvimento dos indivíduos componentes das sociedades contemporâneas, apoiadas em princípios democráticos, pluralistas e igualitários, o magistério não pode ser colocado em posição secundária no rol de prioridades do Estado. Ao contrário, deverá ser levada para um patamar de destaque dentre as várias profissões existentes para atender as demandas do país e da sociedade.

Para tal, há que se compreender que a interação entre o ideal teorizado para a profissão de pedagogo, a legislação que fundamenta e guia as ações de formação, as estruturas curriculares dos cursos de graduação, as condições institucionais sob as quais funcionam estes cursos e as novas demandas que se apresentam a este profissional, conformam um cenário preocupante e de muitos obstáculos, no âmbito brasileiro.

Nessa direção, asseverou, recentemente, Gatti (2010, p. 1375), acerca da formação de professores, no Brasil: “(...) é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos”. De fato, o diagnóstico da realidade cearense aponta nessa direção: *as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia analisados apresentam lacunas que devem estar a afetar a qualidade da formação e, por conseguinte, o próprio exercício profissional. A saída não há de ser outra: implementar profunda reformulação nessas estruturas curriculares, de modo a se garantir formação de qualidade para o pedagogo.*

Gatti (2010, p. 1375) arremata seu posicionamento destacando: “a formação de professores profissionais (...) tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos”. Sendo assim, uma autêntica proposta de formação de pedagogo, que atenda à legislação em voga e às atuais demandas da sociedade, deverá assegurar ao pedagogo uma rápida e contundente aproximação com o seu campo de atuação (a escola).

Para tal, a matriz curricular deverá de assegurar a imersão deste profissional no espaço escolar durante a sua formação, imediatamente ao iniciar o seu curso de graduação. O pedagogo, assim, construirá os seus saberes docentes durante sua formação, atuando, desde os primeiros momentos desse processo, na escola, seu futuro espaço profissional. Neste contexto, cabe-nos recordar as sábias palavras do poeta sevilhano António Machado, que asseverou: *caminate, no hay camino, se hace el camino mientras se anda.*

Referências bibliográficas

- Andriola, W. B. (1999). Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 7(25), 355-368.*
- Andriola, W. B. & Mc Donald, B. C. (2003). *Avaliação. Fiat lux em educação.* Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Andriola, W. B. (2012). Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de escolas públicas. *Educar em Revista, 46, 141-158.*
- Andriola, W. B. & Andriola, C. G. (2012). Avaliação da atuação dos docentes de instituições de ensino superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC). *Meta: Avaliação, 4, 91-119.*
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., Lima, A. S. & Silva, J. C. (2012).

Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: Apresentação de resultados parciais. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, 198-216.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. Conselho Nacional da Educação (2006). *Parecer número 01 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasil: Presidência da República.

Brasil (1996). *Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasil: Presidência da República.

Cury, C. J. (2004). Formação continuada e certificação de professores. *Olhar de professor*, 7(1), 187-193.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.

Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corvin Press.

Lima, A. S. & Andriola, W. B. (2013). Avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em curso de graduação em sistemas de informação. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 104-121.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores, M. e Simão, A. M. (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores; contextos e perspectivas*, (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.

Sáez, J. M. (2012). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 58-73.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Sshön, D. (1987). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Therrien, J. (2009). O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores, Goiás*, 1(1), 129-147.