

A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira¹

Sandra Maria Coêlho de Oliveira²

RESUMO

Este texto apresenta um estudo teórico que suscita a relação de dependência entre autoavaliação institucional e formação docente, buscando desvelar uma proximidade que favoreça à formação continuada e contínua do professor, a partir de um aprimoramento da avaliação institucional. O objetivo geral, em primeiro lugar, é apontar a interdependência entre autoavaliação institucional e formação docente, para, em um segundo momento, explicitar as bases políticas e pedagógicas de avaliação institucional interna que podem propulsar a formação docente na educação básica, principalmente em instituições públicas de ensino. No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental para o embasamento teórico e exploração do tema. Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico se baseou em diferentes autores, que discutem avaliação educacional e/ou abordam a formação docente, tais como: Belloni (2000); Cachapuz (2003); Carneiro (2015); Dias (2010); Dias Sobrinho (2002); Scriven (2018); Tardif (2002); Veiga (2010, 2011), dentre outros. Os resultados sugerem que a avaliação institucional interna tem um papel fundamental na crítica e na transformação da escola, podendo refletir de modo consequente na indicação de promoção da formação continuada e contínua do pessoal docente e, com efeito, alavancar melhoria do processo educativo, refletindo numa aprendizagem mais significativa e de qualidade para o aluno.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional, Formação Docente, Educação Básica.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). **E-mail:** eugenio.moreira@ifce.edu.br

² Coordenadora escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos Profº José Neudson Braga e atua como professora nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista nas áreas de: Planejamento Educacional e Gestão Escolar. **E-mail:** coelhosandramaria@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista teórico, muitas são as produções que tratam de avaliação. No domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, sujeitos, aspectos e elementos, tais como: alunos, professores, currículos, estabelecimentos e instituições de ensino, programas e políticas educacionais.

Nos ensinamentos de Scriven (2018, p. 185), “o sentido principal do termo ‘avaliação’ refere-se ao processo de determinar o **mérito, relevância** ou **valor** de algo, ou ao produto deste processo”. Para Scriven (2018), a avaliação deve ser tratada como uma “transdisciplina”, da qual pode emergir soluções para as mais variadas dificuldades enfrentadas nos mais diferentes campos do conhecimento.

No atual contexto brasileiro, a avaliação da Educação Básica passou a ser uma exigência e vem abrangendo basicamente três dimensões, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013):

- I – avaliação da aprendizagem;
- II – avaliação institucional interna e externa;
- III – avaliação das redes de Educação Básica.

A avaliação da aprendizagem tem relação a “Processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude.” (BELLONNI, 2000, p. 16).

A avaliação institucional “tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial, as políticas setoriais” (BELLONNI, 2000, p. 17). Ela será interna quando cogitar as orientações concernentes às regulamentações vigentes, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social da escola e do processo ensino-aprendizagem. A avaliação institucional externa³ é aquela promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais e inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas e dados estatísticos.

A avaliação de redes de Educação Básica é feita por externos às escolas, de forma periódica, e, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), deve englobar os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade na prestação de seus serviços.

³ São exemplos de avaliações institucionais externas na educação básica: SAEB, Prova Brasil, ENEM e o IDEB.

Essas três dimensões de avaliação devem ser previstas no projeto pedagógico das escolas para nortear a relação pertinente que estabelece a ligação entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa.

Nesse sentido, o projeto pedagógico denota mais do que um documento. É um dos meios de possibilitar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. A força indutora para isso deve, pois, ser o processo participativo assumido pela comunidade educativa para a construção do projeto pedagógico.

Assim concebido, o processo de formulação do projeto pedagógico tem como parâmetro a gestão democrática e registrará o resultado de um processo negocial ajustado por aqueles que respondem em parceria pela escola (gestores, professores, demais funcionários, representação estudantil e representação das famílias e comunidades).

Na produção do projeto pedagógico, a visão de conhecimento escolar deve ser engrandecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas importantes da realidade em que a escola se insere, dentre eles as deficiências na formação docente. Percebe-se tal utilidade, ao se elaborar e executar sua proposta pedagógica, quando se compreende a diferença entre eixo pedagógico e proposta pedagógica. Na visão de Carneiro (2015, p.260), o eixo pedagógico

[...] está vinculado à identidade, missão, perfil do alunado e resultados. Desta forma, compreende: poder decisório para a melhoria da aprendizagem, critérios adotados para a organização escolar, qualidade dos professores, parcerias, controles normativos-burocráticos e controle de resultados.

Já a proposta pedagógica abrange, além do eixo pedagógico, [...] o eixo administrativo, o eixo financeiro da escola e, ainda, a comunidade enquanto REDE SOCIAL ESCOLAR. (CARNEIRO, 2015, p. 261). Pensar na organização do trabalho pedagógico, numa perspectiva de gestão democrática exposta e tendo como fundamento um projeto pedagógico emancipador pressupõe a realização de tarefas abrangentes e de grande complexidade atribuídas aos agentes educacionais que compõe o estabelecimento de ensino. Dentre essas tarefas, há a de subsidiar a promoção da avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional que se constitua em um recurso de apoio ao planejamento e gestão da escola, suscitando melhorias na formação de professores e, com efeito, na qualidade da educação.

Tal entendimento se consubstancia no conceito de avaliação institucional dado por Scriven (2018), segundo o qual envolve o conjunto de programas oferecidos por uma instituição, além de uma avaliação de gestão e da política de recursos humanos.

Nessa acepção, a concepção a ser tomada no presente estudo é de autoavaliação institucional vista como um processo intrínseco à busca da excelência da educação que perpassa obrigatoriamente pela qualidade formativa de professores. Partindo-se dessa lógica, o objetivo do presente estudo é, em primeiro lugar, apontar a interdependência entre autoavaliação institucional e formação docente, para, em um segundo momento explicitar as bases políticas e pedagógicas de avaliação institucional interna que podem propulsar a formação docente na educação básica, em instituições públicas de ensino.

Justifica-se uma reflexão sobre o tema deste ensaio teórico, pois emerge da hipótese de que, apesar de sua complexidade, a avaliação institucional interna nas escolas pode contribuir para a formação de professores, na medida em que se torne um instrumento que contribua para elevar a consciência dos problemas, potencializar os significados dos fenômenos educacionais, construir coletiva e democraticamente alternativas e projetar possibilidades de formação continuada e contínua⁴ de seu corpo docente.

METODOLOGIA

No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda das pesquisas documental e bibliográfica, que segundo Oliveira (2010, p. 69) tem como finalidade precípua:

[...] levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de estudo direto em fontes científicas, constituindo-se, portanto, um método apropriado na aproximação e conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa. Nesse sentido, é importante para a eficiência da pesquisa os meios e os critérios estabelecidos.

⁴ É importante chamar a atenção para o que Dias (2010, p. 80) destaca a respeito da diferença entre os termos referentes à formação contínua e continuada, que geralmente são utilizados como sinônimos: “[...] formação contínua (por que deve ser sistemática) e continuada (por que deve ter uma seqüência lógica de encaminhamento, ter continuidade) dos professores que atuam na educação superior”.

O meio adotado foi a designação de uma bibliografia temática que se relacionasse, não só ao tema, como principalmente ao objetivo do estudo e às questões levantadas. A partir do referencial teórico, o percurso foi a análise crítica, basicamente, de livros e artigos, já que nem todas obras analisadas contribuem da mesma forma, abordando o tema com igual interesse.

Partindo-se do pressuposto de que não é possível uma leitura neutra e de que toda leitura vincula-se a uma interpretação, de certo modo, pessoal por parte do pesquisador, para a discussão e análise dos dados, os fundamentos teóricos desta pesquisa qualitativa estão alicerçados no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que vem se mostrando como uma das técnicas de análise mais utilizadas, especialmente nas pesquisas qualitativas, a qual permite realizar a interpretação após a coleta dos dados, bem como compreender criticamente o sentido existente em materiais textuais escritos.

O método da Análise de Conteúdo se constitui, segundo Bardin (2011, p. 44) de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Ou seja, com o referido método, busca-se captar de forma crítica o sentido das mensagens, seu conteúdo manifesto ou subentendido, as significações explícitas ou disfarçadas.

DESENVOLVIMENTO

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em diferentes dispositivos (inc. IX do art. 3º e inc. IX do art. 4º, por exemplo) versa acerca da garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino. Portanto, fica manifesta a intenção da norma em assegurar uma educação ofertada com qualidade aos alunos. Nessa lógica, o trabalho da escola traduz-se em garantir esse padrão de qualidade da aprendizagem por meio dos serviços prestados.

Por conseguinte, a escola, na construção de estratégias para melhoria do ensino e aprendizagem, deve promover um planejamento, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico, permitindo intervenções por meio de metas e ações e de mecanismos de apoio necessários para redirecionar o trabalho desenvolvido, sempre que necessário.

A escola, a princípio, possui dois processos para avaliar o trabalho prescrito no Projeto Pedagógico: (1) a avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos, e (2) a avaliação

institucional, que se destina à avaliação de instituições como escolas e universidades, relacionando-se à organização administrativa, financeira e pedagógica, e estende-se também aos sistemas educativos e às políticas e programas.

No cenário da Educação Básica brasileira, tanto na rede pública como privada de ensino, a avaliação institucional interna ainda não se constitui uma prática consolidada, se considerarmos a abrangência que possui na educação superior e a fartura de estudos e reflexões que tem se criado nesse nível. Talvez, porque ao contrário da avaliação externa promovida pelos organismos oficiais, a avaliação interna tem pouca visibilidade no contexto educacional, já que é realizada no interior das escolas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar seus pontos fortes, oportunidades de melhorias e possibilitar a elaboração de planos de intervenção.

Ao tratar de avaliação institucional, Sobrinho (2002) destaca o seu caráter “plurirreferencial”, dotada pois de múltiplos sentidos e interesses distintos. Nesse ponto de vista, o autor entende que avaliação pode ser um importante instrumento de profissionalização dos professores, no sentido de desenvolvimento e formação (SOBRINHO, 2002).

Assim, infere-se que, mais do que a simples utilização de procedimentos técnicos, a avaliação institucional interna alonga-se em um processo mais vasto de transformação cultural e dos modos de trabalhar dos profissionais da escola e de revisão de práticas, tendendo a fortalecer os professores em seus saberes, assegurando-lhes voz e vez nos processos de qualificação da escola.

Essa percepção de maior abrangência da autoavaliação institucional é considerável, na medida em que se sabe que, na rede pública de ensino de Educação Básica, há uma defasagem, ausência e/ou descontinuidade de formação contínua e continuada de professores. É importante esclarecer que a ideia que perpassa pela concepção de formação docente não se confunde com treinamento, mas sim como um instrumento que propicie formação diferenciada, desenvolvimento profissional e construção de novas práticas pedagógicas, a fim de que possam “refletir sobre a epistemologia do campo científico de sua formação e do campo pedagógico para o exercício da docência” (VEIGA, 2010, p.26).

Cachapuz (2003, p.453) aponta que, em termos de formação contínua, ainda

[...] temos um defasamento entre o que precisamos e o temos. E é precisamente dessa falta de congruência que resulta um déficit de RELEVÂNCIA nos programas de formação contínua, um dos problemas centrais com que hoje em dia se debatem os sistemas de formação (grifo do autor).

Um dos principais desafios, portanto, posto às instituições de Educação Básica é o de proporcionar aos seus quadros de professores uma formação contínua e continuada na área de atuação, com ações articuladas e orientadas às novas demandas impostas à educação, rompendo, assim, com o costumeiro ciclo da autoformação docente desorientada em busca de soluções individuais que, sem apoio institucional, podem levar ao despreparo pedagógico.

Com isso, não se quer dizer que a autoformação, principalmente por meio da leitura por parte dos professores, não seja essencial. Pelo contrário, a leitura acadêmica contribui para a formação do docente que atua na educação superior (DIAS; VEIGA, 2011, p. 250-251):

[...] a importância do professor ler não somente acerca dos conteúdos específicos de sua área, técnico-instrumentalizadores, mas também para fundamentar sua ação pedagógica, pois, além de ter conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, é preciso também ter conhecimentos sobre o ato de ensinar e de transformar o conteúdo específico lido em algo compreendido e incorporado pelos estudantes.

A par do objetivo deste estudo, é importante salientar que, ao relacionar formação docente com avaliação institucional, o presente recorte teórico não tem a intenção de resumir a problemática das práticas avaliativas institucionais a uma análise simplista da docência. Longe disso, a proposta aqui apresentada está inserida na preocupação com a qualidade da educação, que aponta para a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores no que se refere aos aspectos político, científico e pedagógico.

Assim, diante dos desafios da sociedade moderna e de novas competências profissionais para desenvolver um processo pedagógico, é imprescindível que se discuta - para além das lacunas deixadas pela formação docente inicial no nível da educação superior - caminhos para uma formação também contínua e continuada de educadores, a partir dos resultados e efeitos das autoavaliações institucionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação para o exercício profissional docente exige transformações permanentes e essenciais nos dias atuais. Os fatos hodiernos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade e à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação trazem novas exigências à formação dos professores com vistas à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias a uma prática profissional docente de qualidade.

Assim, hoje, pede-se do professor mais do que um conjunto de habilitações intelectuais, principalmente, se ainda for levada em conta a logicidade do mundo digital e das mídias em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

geral, tendo em vista que ele terá que lidar com os alunos inseridos na atual realidade digital. Além disso, lhe é demandada, como pré-requisito para o exercício da docência, a habilidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe requer usar conhecimentos científicos e tecnológicos, ainda que sua experiência em regência e o curso que o titulou não tenham contribuído para o desenvolvimento dessas práticas. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu leque de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que precedem a regência e a sucedem ou a permeiam. Ademais, há os trabalhos de integração com a comunidade, que também se constituem em desafios.

Portanto, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos e abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho (TARDIF, 2002).

Assim, é essencial que o docente, nas suas relações gerais e singulares, além de ser capaz de gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência, desenvolva habilidades propedêuticas, ou seja, permeadas não apenas pela dimensão técnica, mas também política, ética e estética.

Diante desse cenário de “novas” exigências para a práxis pedagógica, é relevante considerar o papel da escola na função do revigoramento teórico e profissional do docente materializada em ações institucionais concretas, implicando numa atuação efetiva na formação continuada e desenvolvimento pessoal. Para isso, as condições institucionais e os procedimentos peculiares no ambiente escolar são requisitos para alcançar mudanças qualitativas na formação de professores.

Nesse sentido, a avaliação institucional poderá ter um significado especial no delineamento desse processo decisório em formação docente, na medida que - assumindo o papel de verificar, periodicamente, a eficiência da instituição como agente promotora da educação de qualidade - também propicie discussões e ações sobre a atuação e formação de professores.

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico da escola é um dos principais instrumentos de previsão e suporte para a avaliação institucional, interna e externa, pois deve constituir-se:

I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;

II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequências, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;

IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

V - da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VI – da explicação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais) (BRASIL, 2013, p. 48-49).

Pode-se inferir que, dentro dessa lógica de se conceber o projeto político pedagógico como mecanismo de apoio ao processo de avaliação institucional, a comunidade escolar deve assumi-lo não como uma peça burocrática e nem tampouco como um elemento capaz de solucionar todos os problemas da instituição de ensino, mas como um dispositivo de construção coletiva que respeite e valorize os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico deve ser concebido de tal forma que

[...] preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). (BRASIL, 2013, p.49).

É evidente que essa discussão em torno da necessidade e das possibilidades de mudanças nas propostas e práticas pedagógicas atualmente existentes nas escolas e, principalmente, a de avaliar as práticas institucionais é fundamentalmente política. Com efeito, para que novas propostas ganhem factibilidade e incorporem novas dimensões à formação docente é necessário a adoção de políticas educacionais ancoradas em um sistema de avaliação periódica.

Na expectativa de alinhar a avaliação institucional com a formação docente na Educação Básica, deve-se entender que a valorização dos professores da escola pública tem diretamente a ver com a natureza das funções do Estado e com as responsabilidades do poder público.

Logicamente, a necessidade e aperfeiçoamento profissional (decorrente da própria natureza do ofício do educador) exige do professor um esforço constante de atualização e de renovação dos métodos de trabalho, sendo oportuno salientar que cabe a cada um administrar sua própria formação continuada. Contudo, isso não significa que o professor deva ficar sem o apoio institucional para avançar em seu aperfeiçoamento profissional.

Sabe-se que a formação docente deve ser necessariamente de qualidade, porque compõe o complexo quadro de variáveis (condições orçamentárias, materiais, instrucional, metodologias e estratégias, práticas avaliativas do rendimento escolar adequadas etc.) que permeiam o problema da qualidade em educação.

Destarte, defende-se aqui a concepção de que a avaliação institucional, principalmente, a interna, vai ter um papel fundamental na crítica e na transformação da escola, envolvendo naturalmente uma discussão, não só sobre aspectos como qualidade das instalações, organização de programas escolares, jornada escolar, currículo e práticas instrucionais, como também acerca da formação do pessoal docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto trouxe uma interlocução entre avaliação institucional e formação docente, procurando revelar a possibilidade de uma aproximação fértil e criando a expectativa de, a partir da ampliação do diálogo, criarem-se também ações na direção de um aprimoramento da autoavaliação institucional que promova o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Depreende-se que, apesar da distinção conceitual, avaliação institucional e formação docente podem caminhar juntos, para se autoalimentarem e darem sentido às práticas e que só a mútua articulação dessas esferas pode propiciar a busca reflexiva e crítica dos meios, dos dispositivos e das condições de um ensino melhor. Essa lógica pode ser concretizada a partir da proposta pedagógica da escola, que deve ser avaliada sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar os aspectos que merecem reorientação.

Para isso, o esforço necessário exige mais do que investimentos em infraestrutura e recursos materiais. É necessário estabelecer ações que garantam atenção especial aos recursos humanos. Nesse trajeto, é interessante considerar o argumento de Cachapuz (2003, p.453), apresentado a seguir:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação continuada centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) – freqüentemente levada a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem se dirige – para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemológicos das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação.

Nesse seguimento, o modelo de avaliação institucional interna, que aqui se defende, deve concorrer com um monitoramento sistemático dos resultados, incluindo - além de dados e informações sobre a organização curricular, condições do corpo docente condições técnicas e estruturais, infra-estrutura física, dentre outros fatores - subsídios aos processos de identificação de demandas, planejamento e tomadas de decisão quanto aos programas de formação continuada e contínua dos professores, que favoreçam aos interesses coletivos e também tenham conexão com as situações do trabalho docente e que possam, por conseguinte, promover melhoria do processo educativo, refletindo numa aprendizagem mais significativa e de qualidade para o aluno.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo, Cortez, 2000, Coleção Questões da Nossa Época; v.75.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

CACHAPUZ, Antônio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. P.451-464.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. Revista Ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

DIAS, Ana Maria Iorio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. “ Leitura e (auto) formação na Educação Superior”. In: DIAS, Ana Maria Iorio; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, Zenilda Botti (organizadores). **Docência Universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFBA/Unama, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**, Florianópolis: Insular, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia conceitual**. Trad. Marília Sette Câmara. 1 ed. Rio de

Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevelo Quixadá (Org.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Coleção Magistério: formação e trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Papyrus, 2010. P.13-28.