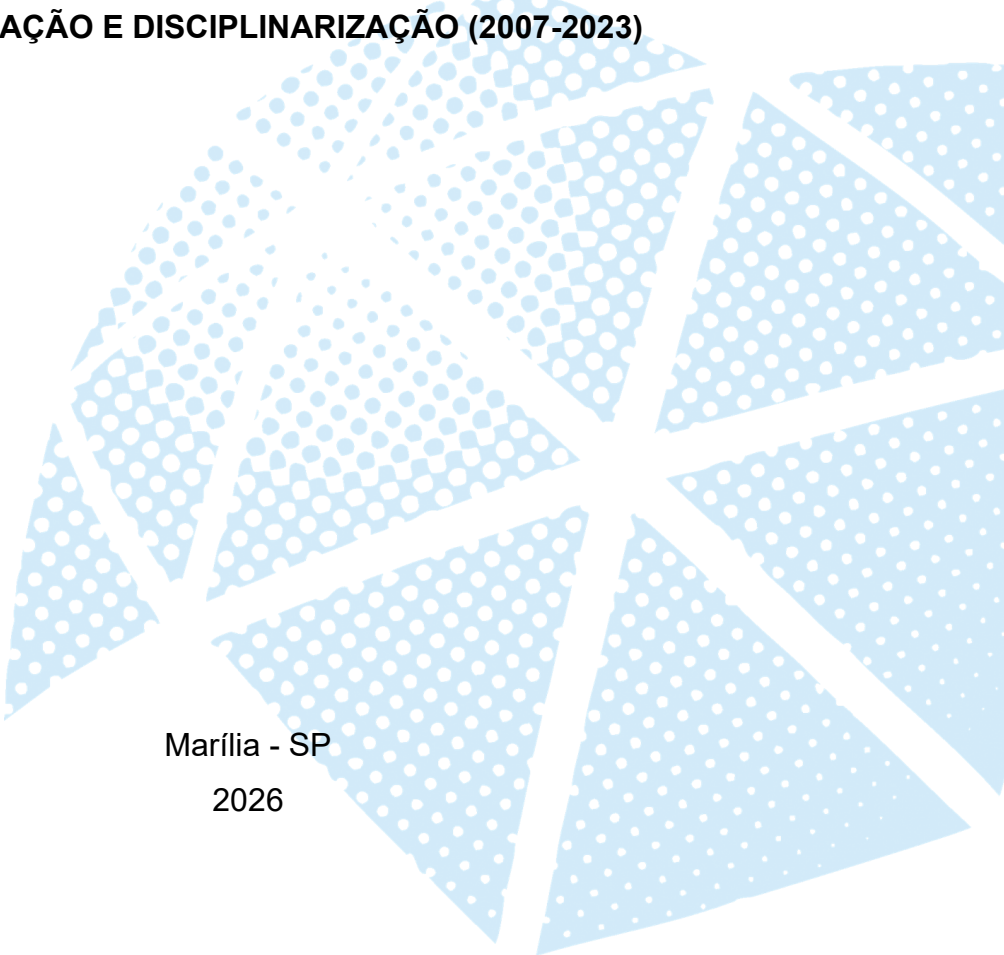


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

LUIZ FELIPE GARCIA DE SENNA

**AVALIAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP: PROCESSOS DE
APROPRIAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO (2007-2023)**

Marília - SP
2026



Luiz Felipe Garcia de Senna

**AVALIAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP: PROCESSOS DE
APROPRIAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO (2007-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha: Teorias e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Lazzari
Leite Barbosa

Marília - SP

2026

S478a

Senna, Luiz Felipe Garcia de

AVALIAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP :
PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO
(2007-2023) / Luiz Felipe Garcia de Senna. -- Marília, 2026
346 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. História das disciplinas. 2. Avaliação como disciplina. 3.
Avaliação Educacional. 4. Avaliação da Aprendizagem. 5.
Pedagogia. I. Título.

LUIZ FELIPE GARCIA DE SENNA

**AVALIAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP:
PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO (2007-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha: Teorias e Práticas Pedagógicas

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, Campus de Marília

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal.
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp
Faculdade de Ciências e Letras – FCL, Campus de Assis

Prof.^a Dra. Katiene Nogueira da Silva
Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida do Amparo
Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Prof.^a Dra. Rosane Michelli de Castro
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, Campus de Marília

Marília, 30 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

No mestrado, iniciei os agradecimentos com uma reflexão sobre os diferentes modos como nos expressamos nesses escritos. Afirmei, então, que “[...] todo pesquisador é um agente em constante processo de construção e que é lido e discutido por seus pares”. Retomo essa ideia por entender que só cheguei até aqui graças ao apoio e ao incentivo de muitas pessoas. Mais do que agradecê-las, este texto visa, sobretudo, homenageá-las por suas contribuições.

Em primeiro lugar, expresso minha mais profunda gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, não apenas pela orientação e pelo rigor acadêmico, mas, sobretudo, pela humanidade e pela generosidade — exemplos que levarei comigo.

Aos membros da banca de defesa, presidida por minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, e composta pelo Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal e pelas Profas. Dras. Rosane Michelli de Castro, Patrícia Aparecida do Amparo e Katiene Nogueira da Silva, agradeço pelas valiosas contribuições e pelo olhar generoso, que ajudaram a refinar este estudo e a conduzi-lo à versão final. Registro, de modo especial, que o Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal e a Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro também participaram da banca de qualificação, acompanhando e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em dois momentos decisivos.

Aos servidores técnico-administrativos e aos demais profissionais dos campus da Unesp que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa, expresso meu sincero reconhecimento. Foi graças à disponibilidade e ao apoio desses profissionais que pude acessar os materiais necessários e realizar as análises que fundamentam este trabalho.

Aos meus amigos, especialmente Edson Marcelino e Fábio Vinicius, com quem dividi ansiedades, descobertas e a certeza de que não estávamos sós nessa caminhada. A troca com vocês foi um dos maiores presentes deste período.

Por fim, e com o coração mais cheio, agradeço à minha esposa, Daíse Natielen. Sua parceria incondicional e seu cuidado com nossa filha, nos momentos em que precisei me dedicar a este trabalho, foram o alicerce que sustentou toda esta jornada. Sem você ao meu lado, enfrentando comigo as demandas da vida, nada disso teria sido possível.

A você, Luísa, minha filha amada, dedico este trabalho. Sua chegada trouxe luz e um novo sentido a tudo, e foi pensando em você que encontrei forças para chegar até aqui.

Aos meus irmãos, João Victor, Camila e Matheus Vinicius, agradeço pelo incentivo constante e por acreditarem em mim. Todos vocês tornaram esta caminhada mais leve.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Mas o que é o senhor [...]? O senhor não é do castelo, o senhor não é da aldeia, o senhor não é nada. Infelizmente porém o senhor é alguma coisa, ou seja, um estranho, alguém que está sobrando e fica no meio do caminho, alguém que sempre causa aborrecimento, [...] alguém cujas intenções são desconhecidas [...] (Kafka, 2008, p. 61).

RESUMO

Esta tese analisa os processos de apropriação e disciplinarização da avaliação nos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), buscando compreender como esse saber foi selecionado, organizado, preservado, reconfigurado ou suprimido nos currículos entre 2007 e 2023. A investigação, de natureza qualitativa, adotou uma abordagem histórico-sociológica e documental, tendo como fontes Projetos Político-Pedagógicos, resoluções, matrizes curriculares e, principalmente, planos de ensino. Foram identificadas e analisadas 22 disciplinas que continham explicitamente o termo “avaliação” em sua denominação, distribuídas nos campus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. O referencial teórico articula as contribuições de Pierre Bourdieu para a interpretação das classificações, hierarquizações e formas de reconhecimento inscritas nos documentos curriculares; de Ivor Goodson e André Chervel para a compreensão histórica das disciplinas; de Antonio Viñao para a análise das relações entre saberes disciplinares e profissionalização; e de Roger Chartier para o estudo das formas documentadas de apropriação e representação. As tradições acadêmica, pedagógica e utilitária, mobilizadas a partir de Goodson, orientaram a análise das diferentes configurações assumidas pela avaliação. Os resultados indicam que referências normativas comuns não produziram formas homogêneas de disciplinarização. As unidades atribuíram à avaliação diferentes graus de autonomia curricular, autonomia programática, alcance formativo e estabilidade documental. Dos 22 componentes, sete eram obrigatórios comuns, três obrigatórios no interior de aprofundamentos, cinco optativos e sete pertenciam às habilitações em processo de extinção. Embora os documentos atribuíssem responsabilidades avaliativas amplas ao pedagogo, a formação disciplinar específica não foi universalizada entre os cursos e os estudantes. A avaliação apareceu como objeto conceitual, prática pedagógica, dimensão da gestão, mecanismo institucional, política pública, recurso de intervenção e componente da análise de sistemas educacionais. A categoria de metacongruência permitiu examinar as relações entre as concepções ensinadas e as estratégias previstas para avaliar os licenciandos, evidenciando convergências, correspondências parciais, tensões e insuficiências documentais. Conclui-se que a institucionalização da avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp ocorreu de modo plural, seletivo e não linear. O que se consolidou não foi uma disciplina comum ou uma tradição hegemônica, mas o reconhecimento recorrente, embora desigual, da avaliação como saber necessário à formação do pedagogo.

Palavras-chave: História das disciplinas; Avaliação como disciplina; Avaliação Educacional; Avaliação da Aprendizagem; Pedagogia.

ABSTRACT

This thesis analyzes the processes of appropriation and disciplinarization of assessment within the six Pedagogy programs at São Paulo State University (Unesp), seeking to understand how this body of knowledge was selected, organized, preserved, reconfigured, or suppressed in the curricula between 2007 and 2023. This qualitative study adopted a historical-sociological and documentary approach, drawing on sources such as political-pedagogical projects, resolutions, curriculum frameworks, and—primarily—course syllabi. Twenty-two courses explicitly containing the term "assessment" in their titles were identified and analyzed across the Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, and São José do Rio Preto campuses. The theoretical framework integrates contributions from Pierre Bourdieu regarding the interpretation of classifications, hierarchies, and forms of recognition embedded in curricular documents; Ivor Goodson and André Chervel regarding the historical understanding of academic disciplines; Antonio Viñao regarding the analysis of relationships between disciplinary knowledge and professionalization; and Roger Chartier regarding the study of documented forms of appropriation and representation. The academic, pedagogical, and utilitarian traditions—drawing on Goodson's work—guided the analysis of the various configurations assessment assumed. The results indicate that common normative references did not produce homogeneous forms of disciplinarization. The individual units assigned varying degrees of curricular autonomy, programmatic autonomy, formative scope, and documentary stability to assessment. Of the 22 components, seven were mandatory core courses, three were mandatory within specialization tracks, five were electives, and seven belonged to specializations undergoing phase-out. Although the documents assigned broad assessment-related responsibilities to the educator, specific disciplinary training in this area was not universalized across the programs or the student body. Assessment appeared as a conceptual object, a pedagogical practice, a management dimension, an institutional mechanism, a public policy, an intervention tool, and a component of educational systems analysis. The metacongruence category made it possible to examine the relationships between the concepts taught and the strategies planned for assessing pre-service teachers, revealing convergences, partial correspondences, tensions, and documentary shortcomings. It is concluded that the institutionalization of assessment within Unesp's Pedagogy programs unfolded in a plural, selective, and non-linear manner. What became consolidated was not a common course or a hegemonic tradition, but rather a recurring—albeit uneven—recognition of assessment as essential knowledge for the training of educators.

Keywords: History of disciplines; Assessment as a discipline; Educational Assessment; Learning Assessment; Pedagogy.

RESUMEN

Esta tesis analiza los procesos de apropiación y disciplinarización de la evaluación en los seis cursos de Pedagogía de la Universidad Estatal Paulista (Unesp), buscando comprender cómo este saber fue seleccionado, organizado, preservado, reconfigurado o suprimido en los currículos entre 2007 y 2023. La investigación, de naturaleza cualitativa, adoptó un enfoque histórico-sociológico y documental, teniendo como fuentes Proyectos Político-Pedagógicos, resoluciones, matrices curriculares y, principalmente, planes de enseñanza. Se identificaron y analizaron 22 asignaturas que contenían explícitamente el término “evaluación” en su denominación, ubicadas en los campus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro y São José do Rio Preto. El marco teórico articula las contribuciones de Pierre Bourdieu para la interpretación de las clasificaciones, jerarquizaciones y formas de reconocimiento inscritas en los documentos curriculares; de Ivor Goodson y André Chervel para la comprensión histórica de las disciplinas escolares y académicas; de Antonio Viñao para el análisis de las relaciones entre saberes disciplinares y profesionalización; y de Roger Chartier para el estudio de las formas documentadas de apropiación y representación. Las tradiciones académica, pedagógica y utilitaria, movilizadas a partir de Goodson, orientaron el análisis de las diferentes configuraciones asumidas por la evaluación. Los resultados indican que referencias normativas comunes no produjeron formas homogéneas de disciplinarización. Las unidades atribuyeron a la evaluación diferentes grados de autonomía curricular, autonomía programática, alcance formativo y estabilidad documental. De los 22 componentes, siete eran obligatorios comunes, tres obligatorios dentro de las líneas de profundización, cinco optativos y siete pertenecían a las habilitaciones en proceso de extinción. Aunque los documentos atribuían responsabilidades evaluativas amplias al pedagogo, la formación disciplinar específica no fue universalizada entre los cursos y los estudiantes. La evaluación apareció como objeto conceptual, práctica pedagógica, dimensión de la gestión, mecanismo institucional, política pública, recurso de intervención y componente del análisis de sistemas educativos. La categoría de metacongruencia permitió examinar las relaciones entre las concepciones enseñadas y las estrategias previstas para evaluar a los profesores en formación, evidenciando convergencias, correspondencias parciales, tensiones e insuficiencias documentales. Se concluye que la institucionalización de la evaluación en las seis carreras de Pedagogía de la Universidad ocurrió de modo plural, selectivo y no lineal. Lo que se consolidó no fue una asignatura común ni una tradición hegemónica, sino el reconocimiento recurrente, aunque desigual, de la evaluación como saber necesario para la formación del pedagogo.

Palabras clave: Historia de las disciplinas; Evaluación como disciplina; Evaluación educativa; Evaluación del aprendizaje; Pedagogía..

LISTA DE FIGURAS

4.1.1 Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Figura 1 — Conteúdo Programático — 2008.....	121
Figura 2 — Objetivos — 2008.....	122
Figura 3 — Metodologia de Ensino — 2008.....	122
Figura 4 — Bibliografia Básica — 2008.....	123

4.1.2 Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola

Figura 5 — Bibliografia Básica (parte 1) — 2010.....	125
Figura 6 — Bibliografia Básica (parte 2) — 2010.....	126
Figura 7 — Bibliografia Básica (parte 3) — 2010.....	127
Figura 8 — Conteúdo Programático — 2010.....	128
Figura 9 — Objetivos — 2010.....	129

4.1.3 Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

Figura 10 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2008.....	132
Figura 11 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2008.....	132
Figura 12 — Conteúdo programático (Parte 1) — 2008.....	133
Figura 13 — Conteúdo programático (Parte 2) — 2008.....	134
Figura 14 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2008.....	134
Figura 15 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2009.....	135
Figura 16 — Conteúdo programático — 2009.....	136
Figura 17 — Metodologia de Ensino — 2008.....	137
Figura 18 — Metodologia de Ensino — 2009.....	138

4.1.4 Avaliação Educacional e Institucional

Figura 19 — Ementa — 2014.....	140
Figura 20 — Objetivos — 2014.....	141
Figura 21 — Conteúdo Programático — 2014.....	142
Figura 22 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2014.....	144
Figura 23 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2014.....	144
Figura 24 — Metodologia de Ensino — 2014.....	145

4.1.5 Avaliação de Sistemas Educativos

Figura 25 — Objetivos da versão de 30 horas — 2015.....	148
Figura 26 — Conteúdo programático da versão de 30 horas — 2015.....	148

Figura 27 — Ementa da versão de 30 horas — 2015	149
Figura 28 — Bibliografia básica da versão de 30 horas — 2015	149
Figura 29 — Metodologia de Ensino na versão de 30 horas — 2015.....	150
Figura 30 — Objetivos e conteúdo programático da versão de 75 horas — 2015 ..	151
Figura 31 — Ementa da versão de 75 horas — 2015	152
Figura 32 — Bibliografia Básica da versão de 75 horas — 2015.....	153
Figura 33 — Bibliografia Complementar da versão de 75 horas — 2015.....	154
Figura 34 — Objetivos — 2017.....	155
Figura 35 — Objetivos e Conteúdo Programático da versão de 45 horas — 2019 ..	155
Figura 36 — Objetivos e Conteúdo Programático da versão de 75 horas — 2019 ..	156
Figura 37 — Bibliografia Básica da versão de 45 horas — 2019.....	156
Figura 38 — Metodologia de Ensino da versão de 45 horas — 2019.....	157
Figura 39 — Metodologia de Ensino — 2021	158
Figura 40 — Ementa — 2022	158
4.1.6 Avaliação Educacional	
Figura 41 — Ementa — 2016	162
Figura 42 — Objetivos — 2016.....	162
Figura 43 — Conteúdo Programático — 2016.....	163
Figura 44 — Bibliografia Básica — 2016	164
Figura 45 — Bibliografia Básica — 2016	165
4.1.7 Avaliação da Aprendizagem	
Figura 46 — Ementa — 2020	168
Figura 47 — Objetivos — 2020.....	169
Figura 48 — Conteúdo Programático — 2020.....	170
Figura 49 — Bibliografia Básica — Avaliação da Aprendizagem — 2020	172
Figura 50 — Bibliografia Complementar — Avaliação da Aprendizagem — 2020 ..	172
Figura 51 — Metodologia de ensino — 2020	173
4.1.8 Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual	
Figura 52 — Ementa — 2015	177
Figura 53 — Objetivos — 2015.....	178
Figura 54 — Conteúdo Programático — 2015.....	178
Figura 55 — Bibliografia Básica e Complementar — 2015	180
Figura 56 — Ementa — 2018	180
Figura 57 — Objetivos — 2018.....	181

Figura 58 — Conteúdo Programático — 2018.....	182
Figura 59 — Bibliografia Básica e Complementar— 2018	183
Figura 60 — Ementa — 2021	184
Figura 61 — Objetivos — 2021	185
Figura 62 — Conteúdo Programático — 2021.....	186
Figura 63 — Metodologia de Ensino — 2021	187
4.2.1 Avaliação e Intervenção I e II: teoria e prática	
Figura 64 — Ementa — 2003	196
Figura 65 — Ementa — 2003	196
Figura 66 — Objetivos — 2003.....	197
Figura 67 — Objetivos — 2003.....	198
Figura 68 — Conteúdo Programático — 2003.....	198
Figura 69 — Conteúdo Programático — 2003.....	199
Figura 70 — Metodologia de Ensino — 2003	200
Figura 71 — Metodologia de Ensino — 2003	200
Figura 72 — Bibliografia Básica — 2003	201
Figura 73 — Bibliografia Básica — 2003	201
4.2.2 Avaliação Educacional	
Figura 74 — Ementa — 2015	204
Figura 75 — Objetivos — 2015.....	206
Figura 76 — Conteúdo Programático — 2018.....	207
Figura 77 — Bibliografia — 2018	208
Figura 78 — Metodologia de Ensino — 2018	209
4.2.3 Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente	
Figura 79 — Ementa — 2003-2008	213
Figura 80 — Objetivos — 2003-2008.....	214
Figura 81 — Conteúdo Programático — 2003-2008	215
Figura 82 — Metodologia de Ensino — 2003-2008.....	216
Figura 83 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2003-2008.....	218
Figura 84 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2003-2008.....	218
Figura 85 — Bibliografia Básica (Parte 3) — 2003-2008.....	219
4.2.4 Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem	
Figura 86 — Ementa — 2003-2008	222

Figura 87 — Objetivos — 2003-2008.....	222
Figura 88 — Conteúdo Programático — 2003-2008	223
Figura 89 — Conteúdo Programático (Parte 1) — 2003-2008	224
Figura 90 — Conteúdo Programático (Parte 2) — 2003-2008	225
Figura 91 — Conteúdo Programático — 2003-2008	226
4.3.1 Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares	
Figura 92 — Ementa — 2006	234
Figura 93 — Objetivos — 2006.....	235
Figura 94 — Objetivos — 2011.....	236
Figura 95 — Conteúdo Programático — 2006.....	237
Figura 96 — Conteúdo Programático — 2011.....	237
Figura 97 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2006	238
Figura 98 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2006	239
Figura 99 — Bibliografia Complementar — 2006	239
Figura 100 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2011	239
Figura 101 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2011	240
Figura 102 — Bibliografia Complementar — 2011	241
Figura 103 — Bibliografia Complementar — 2011	242
4.3.2 Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos	
Figura 104 — Ementa — 2012	245
Figura 105 — Objetivos — 2012	245
Figura 106 — Conteúdo Programático — 2012.....	246
Figura 107 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2012.....	247
Figura 108 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2012.....	248
Figura 109 — Bibliografia Complementar — 2012	249
4.3.3 Avaliação Educacional	
Figura 110 — Objetivos — 2016.....	253
Figura 111 — Objetivos — 2022.....	253
Figura 112 — Ementa — 2022	254
Figura 113 — Conteúdo Programático — 2016.....	255
Figura 114 — Conteúdo Programático — 2022.....	255
4.4.1 Avaliação da Aprendizagem	
Figura 115 — Ementa — 2016	262
Figura 116 — Objetivos — 2016.....	263

Figura 117 — Conteúdo Programático — 2016.....	263
Figura 118 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2013A	266
Figura 119 — Bibliografia Básica (Parte 2) — 2013A	267
Figura 120 — Bibliografia Básica (Parte 3) — 2013A	268
Figura 121 — Bibliografia Básica (Parte 1) — 2013B	268
Figura 122 — Bibliografia Complementar — 2013B.....	269
4.4.2 Avaliação Educacional	
Figura 123 — Ementa — 2015	272
Figura 124 — Objetivos — 2015.....	272
Figura 125 — Conteúdo Programático — 2015.....	272
Figura 126 — Bibliografia Básica — 2015	273
Figura 127 — Bibliografia Complementar — 2015	274
Figura 128 — Objetivos — 2017	276
Figura 129 — Ementa — 2016	276
Figura 130 — Conteúdo Programático — 2017.....	277
Figura 131 — Bibliografia Básica — 2016	277
Figura 132 — Bibliografia Complementar — 2016	278
Figura 133 — Objetivos — 2019.....	280
Figura 134 — Conteúdo Programático — 2019.....	280
Figura 135 — Bibliografia Básica — 2019	281
Figura 136 — Bibliografia Complementar — 2019	282
4.5.1 Avaliação Educacional	
Figura 137 — Objetivos — 2009.....	290
Figura 138 — Conteúdo Programático — 2009.....	291
Figura 139 — Bibliografia Básica — 2009	292
Figura 140 — Bibliografia Complementar — 2009	292
4.6.1 Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	
Figura 141 — Ementa —2006	297
Figura 142 — Ementa — 2019	298
Figura 143 — Objetivos — 2007.....	298
Figura 144 — Objetivos — 2016.....	298
Figura 145 — Conteúdo Programático — 2006.....	299
Figura 146 — Conteúdo Programático — 2016.....	300
Figura 147 — Conteúdo Programático — 2019.....	302

Figura 148 — Bibliografia — 2019	303
<i>4.6.2.1 Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I</i>	
Figura 149 — Ementa — 2006	307
Figura 150 — Objetivos — 2006	308
Figura 151 — Conteúdo Programático (parte 1) — 2006	308
Figura 152 — Conteúdo Programático (parte 2) — 2006	309
Figura 153 — Conteúdo Programático (parte 3) — 2006	309
Figura 154 — Conteúdo Programático (parte 4) — 2006	310
<i>4.6.2.2 Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II</i>	
Figura 155 — Ementa — 2006	311
Figura 156 — Objetivos — 2006	312
Figura 157 — Conteúdo Programático (Parte 1) — 2006	312
Figura 158 — Conteúdo Programático (Parte 2) — 2006	313
Figura 159 — Conteúdo Programático (Parte 3) — 2006	313

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das disciplinas por unidade e estatuto curricular.....	319
Tabela 2 - Famílias de nomenclaturas das disciplinas.....	323
Tabela 3 - Tradições formativas predominantes e alcance curricular por campus.....	325

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	18
2.	A UNESP E SEUS CURSOS DE PEDAGOGIA: CENÁRIOS DE PESQUISA	29
2.1	PEDAGOGIA EM ARARAQUARA	34
2.2	PEDAGOGIA EM MARÍLIA.....	40
2.3	PEDAGOGIA EM PRESIDENTE PRUDENTE	45
2.4	PEDAGOGIA EM RIO CLARO.....	51
2.5	PEDAGOGIA EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	56
2.6	PEDAGOGIA EM BAURU.....	60
2.7	TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS, TRADIÇÕES FORMATIVAS E LUGARES DA AVALIAÇÃO.....	64
3.	AVALIAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS: REPRESENTAÇÕES E INTENCIONALIDADES FORMATIVAS	67
3.1	OS PPPS DA PEDAGOGIA DE ARARAQUARA (FCLAr).....	70
3.2	OS PPPS DA PEDAGOGIA DE MARÍLIA (FFC).....	76
3.3	OS PPPS DA PEDAGOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE (FCT).....	83
3.4	OS PPPS DA PEDAGOGIA DE RIO CLARO (IB).....	89
3.5	OS PPPS DA PEDAGOGIA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (IBILCE).....	97
3.6	OS PPPS DA PEDAGOGIA DE BAURU (FC)	102
3.7	SÍNTESE DA SEÇÃO: A AVALIAÇÃO NOS PPPs DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP.....	108
4.	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES CURRICULARES	111
4.1	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE (FCT).....	119
4.1.1	Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	120
4.1.2	Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola	124
4.1.3	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem.....	131
4.1.4	Avaliação Educacional e Institucional	139
4.1.5	Avaliação de Sistemas Educativos	147
4.1.6	Avaliação Educacional	160
4.1.7	Avaliação da Aprendizagem	167
4.1.8	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual.....	175
4.1.9	Disputas e configurações disciplinares em Presidente Prudente (FCT).....	190
4.2	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE ARARAQUARA (FCLAr)	195
4.2.1	Avaliação e Intervenção I e II: teoria e prática	195

4.2.2	Avaliação Educacional	203
4.2.3	Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente	212
4.2.4	Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem	220
4.2.5	Disputas e configurações disciplinares em Araraquara (FCLAr)	228
4.3	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE RIO CLARO (IB)	232
4.3.1	Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares.....	233
4.3.2	Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos	243
4.3.3	Avaliação Educacional	251
4.3.4	Disputas e configurações disciplinares em Rio Claro (IB).....	257
4.4	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE BAURU (FC).....	260
4.4.1	Avaliação da Aprendizagem	261
4.4.2	Avaliação Educacional	270
4.4.3	Disputas e configurações disciplinares em Bauru (FC).....	285
4.5	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (IBILCE)	288
4.5.1	Avaliação Educacional	289
4.5.2	Disputas e configurações disciplinares em São José do Rio Preto (Ibilce)	294
4.6	AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE MARÍLIA (FFC).....	295
4.6.1	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional.....	296
4.6.2	Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I e II	305
4.6.2.1	Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I	306
4.6.2.2	Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II	311
4.6.3	Disputas e configurações disciplinares em Marília (FFC)	315
4.7	CONCLUSÃO DA SEÇÃO: AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO.....	318
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE VINGOU – A AVALIAÇÃO COMO OBJETO DE DISPUTAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	329
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	339

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória na área da Educação, iniciada na graduação em Letras na Unesp de Assis, tem sido marcada pelo interesse pelas diferentes dimensões da avaliação, o que gradualmente me conduziu ao estudo de sua institucionalização acadêmica e de sua organização curricular. Por meio de iniciações científicas, desenvolvi investigações sobre as relações didáticas no cotidiano escolar e sobre as interfaces entre formação docente e avaliação das aprendizagens. Essas experiências contribuíram para que eu compreendesse a avaliação não como momento isolado do trabalho pedagógico, mas como prática atravessada por concepções, finalidades e contradições. Posteriormente, no mestrado, investiguei representações de professores, percurso que culmina, nesta tese, na análise da avaliação como saber organizado em disciplinas curriculares.

Ao ingressar no doutorado, em 2021, pretendia dar continuidade às investigações sobre avaliação, inicialmente por meio de um estudo sobre os efeitos da pandemia nos processos avaliativos. O levantamento exploratório revelou, entretanto, uma expressiva concentração de pesquisas sobre essa temática, o que me levou a reconsiderar o objeto e a buscar um problema que dialogasse mais diretamente com minha trajetória acadêmica e oferecesse outra contribuição ao campo. Nesse movimento de retorno às bases teóricas e às questões que atravessavam os estudos anteriores, cheguei ao problema que orienta esta tese: considerando que a avaliação constitui uma dimensão recorrente do trabalho docente, como ela se apresenta nos currículos responsáveis pela formação desses profissionais? Mais especificamente, como a avaliação foi apropriada e disciplinarizada nos cursos de Pedagogia da Unesp entre 2007 e 2023, e que configurações assumiu em diferentes contextos institucionais?

Esse encaminhamento representou um deslocamento em relação às pesquisas anteriores: da observação das relações didáticas e da análise dos discursos docentes para o estudo da avaliação como objeto de saber formalmente inscrito nos currículos. Em buscas exploratórias realizadas no Google Acadêmico, no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e no Repositório Institucional da Unesp, identifiquei pesquisas dedicadas à história e à organização de disciplinas específicas, entre as quais a Didática (Castro; Tezza; Lanzi, 2021), as Literaturas em Língua Espanhola (Barros, 2023) e Inglesa (Dalla Torre, 2021) e a

Educação Especial (Oliveira, 2022). Esses estudos examinam a organização curricular da formação de professores e recorrem predominantemente a programas de ensino, matrizes e Projetos Político-Pedagógicos para reconstruir trajetórias, permanências, deslocamentos e tensões disciplinares.

No que se refere especificamente à avaliação, foram localizados o estudo de Carvalho, Benfatti e Silva (2017), sobre a presença do tema em Institutos Federais, e o artigo de Garcia, Mielo e Wandercil (2023), dedicado aos currículos de Pedagogia da região do Grande ABC Paulista. A interlocução com essas produções indicou uma lacuna relativa à investigação da avaliação como componente curricular nos cursos de Pedagogia da Unesp.

A Universidade oferece seis cursos de Pedagogia, distribuídos nos campus de Araraquara, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e Bauru. Embora vinculados à mesma instituição e submetidos a referências normativas comuns, esses cursos possuem trajetórias históricas, organizações curriculares e áreas formativas próprias. Tal configuração constitui uma condição comparativa relevante para examinar como um mesmo saber foi selecionado, denominado, posicionado e reorganizado em contextos institucionais distintos.

Diante desse cenário, formulou-se a hipótese de que a apropriação e a disciplinarização da avaliação não ocorreram de maneira homogênea nos cursos de Pedagogia da Unesp. Embora as unidades compartilhassem referências normativas nacionais, estaduais e institucionais, seus processos de reorganização curricular tenderiam a produzir configurações distintas quanto às denominações, aos estatutos curriculares, aos conteúdos formativos e às finalidades atribuídas à avaliação.

Esta tese resulta de uma investigação documental e bibliográfica, desenvolvida por meio de uma abordagem histórico-sociológica. A perspectiva sociológica apoia-se nas contribuições de Pierre Bourdieu (1983, 2004, 2011), cujos conceitos oferecem instrumentos para interpretar as classificações, as hierarquizações e as formas de reconhecimento inscritas nos documentos curriculares. Não se pretende, contudo, reconstruir integralmente as estratégias, os interesses ou as disputas entre os agentes responsáveis pela elaboração dos currículos, uma vez que o corpus é constituído por documentos oficiais e não inclui entrevistas ou observações desses processos.

Nessa perspectiva, Projetos Político-Pedagógicos, matrizes curriculares, resoluções e planos de ensino não são tratados como prescrições neutras. Esses documentos registram seleções, distribuições e classificações de saberes, conferindo

maior ou menor visibilidade a determinados componentes e finalidades formativas. As contribuições de Bourdieu (1983, 2004, 2011) permitem examinar essas posições e os recursos de reconhecimento mobilizados pelos cursos, especialmente quando resultados de avaliações externas, pareceres institucionais, tradições acadêmicas ou experiências acumuladas são utilizados para legitimar a preservação ou a alteração de determinadas estruturas.

A abordagem histórica dialoga principalmente com Ivor Goodson (1995), André Chervel (1990) e Antonio Viñao (2008). De Goodson (1995), mobiliza-se a compreensão das disciplinas como construções históricas heterogêneas, constituídas por permanências, conflitos, mudanças de estatuto e combinações entre diferentes tradições. As tradições acadêmica, pedagógica e utilitária constituem referências analíticas para examinar as finalidades e os conhecimentos selecionados nos planos de ensino, sem pressupor que cada disciplina corresponda integralmente a apenas uma delas.

As contribuições de Viñao (2008), por sua vez, auxiliam na compreensão das relações entre disciplinas, processos de profissionalização e identidades formativas. O autor permite observar como a seleção e a organização de determinados conhecimentos participam da definição das capacidades consideradas necessárias ao exercício profissional. Sua utilização nesta pesquisa não se confunde com a atribuição da tipologia das tradições curriculares, mobilizada a partir de Goodson (1995), mas se concentra no lugar das disciplinas na formação e na configuração histórica das profissões docentes.

Chervel (1990) contribui para compreender a disciplina como construção histórica dotada de denominação, finalidades, conteúdos e formas próprias de organização. Sua perspectiva permite analisar as condições pelas quais a avaliação deixou de figurar apenas como tema incorporado a outros componentes e recebeu, em determinados contextos, visibilidade disciplinar própria. A distinção entre finalidades de objetivo e finalidades reais também estabelece um limite para a investigação: os PPPs e os planos de ensino permitem examinar as prescrições e os projetos formativos documentados, mas não fornecem acesso direto às práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

As noções de representação e apropriação de Roger Chartier (1990) oferecem suporte para compreender os modos pelos quais o saber avaliativo foi incorporado, selecionado e reorganizado nos documentos curriculares. Nesta pesquisa,

apropriação não designa as interpretações subjetivas de docentes ou estudantes, mas as formas documentadas de incorporação e reconfiguração curricular da avaliação. Essa compreensão dialoga com Catani, Catani e Pereira (2001), que empregam o conceito para analisar como a obra de Pierre Bourdieu foi incorporada e reinterpretada na produção educacional brasileira a partir de registros textuais.

Os PPPs são igualmente compreendidos como representações institucionais. Eles selecionam acontecimentos, organizam narrativas sobre a história dos cursos, justificam propostas e projetam determinados perfis de formação. Por essa razão, a menção à avaliação em um documento não comprova sua efetividade no cotidiano do curso, assim como a ausência de referência explícita não autoriza concluir pela inexistência do tema na formação. A análise considera o grau de visibilidade documental, o estatuto dos componentes e as funções atribuídas à avaliação, mantendo a distinção entre o que foi prescrito e aquilo que efetivamente pode ter ocorrido.

A articulação desses referenciais possibilita examinar a avaliação em dimensões complementares. Bourdieu (1983, 2004, 2011) contribui para interpretar posições curriculares, classificações e recursos de reconhecimento; Goodson (1995) permite compreender permanências, deslocamentos e reconfigurações disciplinares; Chervel (1990) auxilia na análise das finalidades e da organização formal das disciplinas; Viñao (2008) oferece elementos para relacionar os saberes selecionados aos processos de profissionalização; e Chartier (1990) fundamenta a compreensão das formas documentadas de apropriação e representação. Em conjunto, esses autores permitem tratar as disciplinas relacionadas à avaliação como construções históricas e institucionais, sem reduzir sua presença a uma consequência automática das normas educacionais.

Nesta pesquisa, a disciplinarização é compreendida como o processo pelo qual um saber passa a ocupar uma posição curricular relativamente autônoma, com denominação, carga horária, ementa, objetivos, conteúdos, bibliografia e formas previstas de ensino e avaliação. Esse processo pode produzir diferentes graus de estabilidade e alcance: uma disciplina pode tornar-se obrigatória para todos os estudantes, integrar um aprofundamento escolhido, permanecer como optativa ou ser oferecida transitoriamente em currículos em extinção. A institucionalização, por sua vez, refere-se de maneira mais ampla ao reconhecimento e à inscrição do saber nas

estruturas e nos documentos dos cursos, não dependendo exclusivamente da existência de uma disciplina obrigatória.

Ancorado nesse referencial, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os processos de apropriação e disciplinarização da avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp entre 2007 e 2023. Para sua consecução, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as matrizes curriculares e os demais registros institucionais para localizar as disciplinas relacionadas à avaliação e identificar seus estatutos como obrigatórias comuns, obrigatórias no interior de aprofundamentos escolhidos pelos estudantes, optativas ou vinculadas às habilitações em processo de extinção;
- b) analisar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos para compreender como a avaliação é representada nos perfis profissionais, nos objetivos formativos, na organização curricular e nos mecanismos de acompanhamento e legitimação institucional;
- c) analisar as normas nacionais, estaduais e institucionais que incidiram sobre a organização dos cursos, a fim de contextualizar as reformas curriculares e as posições assumidas pelas disciplinas relacionadas à avaliação;
- d) analisar os planos de ensino das disciplinas relacionadas à avaliação, considerando suas ementas, objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias, metodologias e estratégias previstas de avaliação discente.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental e orientada por uma perspectiva histórico-sociológica. Embora sejam utilizados dados quantitativos descritivos, como o número de disciplinas, sua distribuição entre os campus e seus estatutos curriculares, esses elementos cumprem uma função de mapeamento e sistematização do corpus. O eixo central permanece qualitativo, voltado à interpretação das matrizes curriculares, dos PPPs, das normas e, principalmente, dos planos de ensino.

O recorte principal compreende o período de 2007 a 2023. Documentos anteriores a 2007 foram consultados quando necessários à compreensão das antigas habilitações, das transições entre matrizes e das condições históricas que antecederam as estruturas vigentes no início do período. Do mesmo modo, documentos posteriores foram incorporados apenas em situações justificadas, quando permitiam esclarecer o

encerramento de uma disciplina, a continuidade de uma oferta ou os efeitos de uma reforma iniciada dentro do recorte.

Ao todo, foram identificadas 22 disciplinas que continham explicitamente o termo “avaliação” em sua denominação: oito em Presidente Prudente, cinco em Araraquara, três em Marília, três em Rio Claro, duas em Bauru e uma em São José do Rio Preto. Quanto ao estatuto curricular, sete foram classificadas como obrigatórias comuns, três como obrigatórias de aprofundamento, cinco como optativas e sete como componentes vinculados às habilitações em processo de extinção.

O critério nominal relaciona-se diretamente ao objetivo de examinar os momentos nos quais a avaliação recebeu visibilidade própria e relativa autonomia curricular. A seleção não pretende abranger todas as referências ao ato de avaliar presentes em estágios, metodologias, práticas de ensino ou outros componentes sem o termo em sua denominação. Essas manifestações são consideradas quando aparecem nos PPPs, mas não integram a contagem das 22 disciplinas. Para as disciplinas optativas, a inclusão no corpus exigiu comprovação documental de que integravam o rol do curso ou estavam disponíveis aos estudantes de Pedagogia; a simples presença de um componente em listas gerais de disciplinas da unidade não foi considerada suficiente. Na reconstrução das trajetórias, não foram tratadas como equivalentes a presença de uma disciplina na matriz, sua vigência formal, sua oferta em determinado ano e sua realização por estudantes. A inclusão em uma matriz demonstra uma posição curricular oficialmente prevista; a localização de um plano de ensino comprova a existência de uma formulação documental para determinado período; e os registros administrativos podem indicar ofertas específicas. Nenhuma dessas fontes, isoladamente, permite presumir continuidade ininterrupta ou frequência efetiva de estudantes durante todo o intervalo investigado.

A busca inicial concentrou-se nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia dos seis campus. Em um primeiro momento, a coleta foi realizada nas páginas institucionais das respectivas unidades. Essa etapa apresentou limitações, pois a maioria disponibilizava apenas as versões mais recentes das matrizes, com exceção de Araraquara e Presidente Prudente. As informações relativas às optativas também nem sempre estavam completas ou atualizadas. Diante dessas limitações, a busca foi ampliada para os Projetos Político-Pedagógicos, as resoluções e outros documentos curriculares. Como a documentação disponível nos sítios institucionais ainda não permitia reconstruir integralmente as ofertas, especialmente as optativas e os componentes de matrizes em

extinção, foram encaminhadas solicitações às Seções Técnicas de Graduação, aos departamentos e a outros setores administrativos das unidades.

As respostas revelaram diferenças expressivas nas condições de organização, preservação e acesso aos documentos. Em diversas situações, os setores informaram a inexistência, a ausência de formalização ou a indisponibilidade de registros produzidos em anos anteriores. Essas lacunas impuseram limites sobretudo à reconstrução das disciplinas optativas e indicaram fragilidades na preservação da memória documental pedagógica.

Os arquivos universitários desempenham papel fundamental na conservação de documentos relacionados à administração, à história e ao funcionamento das instituições de ensino superior (Bellotto, 1989). Quando os processos de arquivamento são descontínuos, informações relevantes para pesquisas históricas e educacionais podem tornar-se inacessíveis, restringindo as possibilidades de reconstrução curricular (Lopes, 2000). A composição do corpus foi, portanto, condicionada não apenas pelas escolhas metodológicas da pesquisa, mas também pelas políticas e práticas de preservação documental das unidades.

Um desafio particularmente significativo ocorreu na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Mais do que fragilidade na preservação, o caso evidenciou a adoção de procedimentos burocráticos específicos que dificultaram e retardaram o acesso aos documentos institucionais. Enquanto nos outros cinco campus o encaminhamento de solicitações formais por e-mail, acompanhado das autorizações do Comitê de Ética em Pesquisa e das respectivas Direções, mostrou-se suficiente, a unidade de Marília estabeleceu exigências adicionais.

O primeiro contato telefônico resultou no agendamento de uma visita presencial. Ao chegar à unidade, porém, fui informado de que seria necessária uma nova autorização formal da Direção e, posteriormente, uma apreciação do setor jurídico, apesar de a pesquisa já contar com aprovação do Comitê de Ética. Também foi inicialmente mencionada a possibilidade de cobrança de taxas pela disponibilização dos documentos, condição que poderia inviabilizar parte da coleta.

A situação causou particular insatisfação porque o deslocamento até a unidade havia sido realizado após o agendamento e sem informação prévia sobre essas exigências. Além disso, tratava-se de documentos institucionais necessários a uma pesquisa acadêmica já submetida às instâncias éticas e administrativas competentes. Foi necessária a intervenção da própria Direção, que, depois de aproximadamente um mês

de tramitação, reconheceu formalmente o direito de acesso gratuito aos documentos e dispensou a exigência de parecer jurídico complementar.

Mesmo após essa autorização, a consulta ao acervo armazenado pela Seção Técnica de Comunicação dependeu da apresentação de um ofício detalhado, no qual deveriam ser descritos os procedimentos de coleta. Depois de sua aprovação, obtive acesso a nove volumes que registravam a trajetória do curso de Pedagogia desde sua criação. Foram realizados registros fotográficos das páginas pertinentes, sendo posteriormente exigido o encaminhamento de uma relação detalhada das páginas fotografadas, documento que permaneceu arquivado no setor responsável. Esse episódio evidencia as tensões que podem surgir entre a necessidade de acesso à documentação para fins científicos e os procedimentos administrativos adotados pelas instituições. Os arquivos universitários possuem papel relevante na democratização da informação administrativa, histórica e científica (Seffrin *et al.*, 2004). A imposição de exigências não previamente informadas, a possibilidade inicial de cobrança e o prolongamento da tramitação demonstram que o acesso à memória institucional pode permanecer sujeito a obstáculos, mesmo quando a investigação atende às exigências éticas e administrativas estabelecidas.

A consulta realizada em Marília permitiu localizar os planos de ensino das três disciplinas incorporadas ao corpus da unidade: “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, vinculada ao aprofundamento de Gestão, e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II”, pertencentes às habilitações em Educação Especial em processo de extinção. Também foi localizado um plano anterior ao período principal da pesquisa, utilizado apenas como fonte histórica complementar.

Em contraste, a facilidade de acesso observada em outras unidades, especialmente em Araraquara, possibilitou a consulta a documentos relativos às disciplinas de avaliação desde 1979. Essa disponibilidade reforça a importância dos arquivos universitários como espaços de preservação da memória institucional e como patrimônios históricos e culturais indispensáveis à reconstituição das trajetórias formativas e curriculares (Cavalcante; Sales; Guerra, 2024).

Após a localização e a catalogação das disciplinas, foram definidos os procedimentos de análise dos planos de ensino. Esses documentos constituem a fonte central da investigação porque registram aquilo que Goodson (1995) caracteriza como

currículo pré-ativo: a formulação documental das finalidades, dos conhecimentos e das orientações atribuídas às disciplinas antes de sua realização nas práticas de ensino.

As disciplinas foram classificadas em quatro categorias. As obrigatórias comuns correspondem aos componentes previstos para todos os estudantes de determinada matriz. As obrigatórias de aprofundamento são aquelas que se tornavam obrigatórias no interior de percursos ou conjuntos escolhidos pelos estudantes. As optativas dependiam da escolha discente e de sua efetiva oferta. Por fim, as disciplinas das habilitações em extinção pertenciam às estruturas anteriores às reformas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e foram mantidas temporariamente para atender estudantes vinculados a esses currículos. A classificação considerou o funcionamento efetivo das estruturas documentadas, e não apenas a denominação atribuída institucionalmente aos núcleos. Em Presidente Prudente, por exemplo, disciplinas inseridas em um núcleo denominado de aprofundamento integravam a seriação comum e foram classificadas como obrigatórias comuns. Em Marília e Rio Claro, por outro lado, a escolha do aprofundamento ou de componentes dentro de um conjunto delimitava o grupo de estudantes alcançado.

Na análise qualitativa dos planos de ensino, foram consideradas seis dimensões. As ementas foram examinadas como sínteses das finalidades atribuídas às disciplinas; os objetivos, como capacidades e configurações formativas projetadas; os conteúdos programáticos, como recortes e ênfases conferidos ao saber avaliativo; as bibliografias, como indícios das matrizes teóricas formalmente selecionadas; as metodologias, como prescrições relativas à organização do ensino; e as estratégias de avaliação discente, como procedimentos previstos para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos licenciandos. A análise não pretende demonstrar como as disciplinas foram efetivamente desenvolvidas. Os planos registram propostas formais, cuja realização poderia sofrer alterações decorrentes das condições de oferta, das escolhas docentes e das relações estabelecidas com as turmas. O estudo concentra-se, portanto, na dimensão prescrita da disciplinarização, examinando como a avaliação foi formalmente selecionada, organizada e legitimada nos documentos.

Embora o projeto inicial previsse entrevistas com docentes, optei por não realizar essa etapa. A amplitude do corpus documental e a redefinição do problema conduziram à concentração da pesquisa na dimensão institucional e prescrita dos currículos. Essa decisão não significa que os depoimentos docentes seriam irrelevantes, mas delimita aquilo que a investigação pode afirmar: os resultados dizem respeito às configurações

documentadas das disciplinas, e não às apropriações individuais dos professores ou às práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

A tese está organizada em cinco seções. Esta primeira seção apresenta a trajetória que conduziu ao problema, a hipótese, os objetivos, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos. Por uma escolha de escrita, a Introdução foi redigida em linguagem pessoal, evidenciando minha trajetória e as decisões tomadas durante a pesquisa. As demais seções adotam linguagem predominantemente impessoal. Essa opção procura reconhecer a posição do pesquisador sem abandonar o exercício de vigilância epistemológica necessário à análise dos documentos.

A segunda seção, intitulada “A Unesp e seus cursos de Pedagogia: cenários de pesquisa”, reconstrói as trajetórias histórico-institucionais dos seis cursos e identifica as posições curriculares assumidas pelas disciplinas relacionadas à avaliação entre 2007 e 2023. A exposição organiza as unidades nas situações de continuidade, reabertura e criação tardia propostas por Fonseca-Janes (2010), considerando as transições entre matrizes e a permanência temporária de componentes das antigas habilitações.

A terceira seção, intitulada “Avaliação nos Projetos Político-Pedagógicos: representações e intencionalidades formativas”, examina como os PPPs representam a avaliação como competência profissional, objeto curricular, mecanismo de acompanhamento dos cursos e recurso documental de reconhecimento e legitimação institucional. A análise também considera a diversidade dos documentos reunidos sob essa denominação e os limites desses registros para a compreensão das práticas efetivamente realizadas.

A quarta seção, “As disciplinas sobre avaliação: análise das apropriações curriculares”, constitui o núcleo analítico da pesquisa. Nela, as 22 disciplinas são examinadas por meio de suas ementas, objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias, metodologias e estratégias previstas de avaliação discente. O estudo busca identificar aproximações e diferenças nas formas de organização do saber avaliativo, sem deduzir as concepções das disciplinas exclusivamente de suas denominações ou posições curriculares.

Por fim, as Considerações Finais retomam o problema, a hipótese e os principais resultados, discutindo suas implicações para a história do currículo e para a formação de pedagogos. A disciplinarização da avaliação é compreendida como processo histórico e não linear, marcado por formas distintas de apropriação curricular, mudanças de denominação, posição e estatuto e processos institucionais de seleção e legitimação

registrados nos documentos. Ao reconstruir essas trajetórias, a pesquisa pretende contribuir para a compreensão dos modos pelos quais determinados saberes são organizados e reconhecidos no interior da universidade e passam a integrar, com diferentes alcances, a formação dos futuros pedagogos.

2. A UNESP E SEUS CURSOS DE PEDAGOGIA: CENÁRIOS DE PESQUISA

Esta seção reconstrói os contextos históricos, institucionais e curriculares nos quais foram identificadas disciplinas relacionadas à avaliação nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). O recorte principal da pesquisa compreende o período de 2007 a 2023 e abrange os cursos oferecidos nos campus de Araraquara, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e Bauru. A análise procura situar as disciplinas nas estruturas curriculares às quais pertenceram, distinguindo sua previsão nas matrizes, sua vigência formal e, quando documentada, sua oferta em determinados anos.

Embora o período investigado se inicie em 2007, a reconstrução retrocede às origens dos cursos e às configurações curriculares anteriores. Esse recuo é necessário para compreender a constituição institucional das unidades, as interrupções e reaberturas, as reformas promovidas antes das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e a permanência temporária, no início do recorte, de disciplinas pertencentes às antigas habilitações. Não se pretende realizar uma história completa de cada curso, mas recuperar os acontecimentos que contribuíram para definir a posição curricular assumida pela avaliação entre 2007 e 2023.

Os Projetos Político-Pedagógicos constituem fontes centrais para essa reconstrução, pois apresentam as justificativas das reformas, as estruturas formativas, as matrizes curriculares e as formas pelas quais cada unidade organizou publicamente sua proposta de formação. A pesquisa, contudo, não se restringiu a esses documentos. Foram também consultados propostas de criação e reestruturação, termos de adequação curricular, resoluções da Universidade, matrizes, planos de ensino, listas de disciplinas, registros disponibilizados nos sítios institucionais e materiais obtidos mediante solicitações às Seções Técnicas de Graduação. Estudos históricos sobre a Unesp e seus antigos Institutos Isolados complementaram a análise dos períodos anteriores à documentação curricular preservada.

A articulação dessas fontes mostrou-se necessária porque os PPPs nem sempre apresentam nominalmente todas as disciplinas existentes ou oferecidas. Componentes optativos, disciplinas destinadas a turmas vinculadas a matrizes em extinção e ofertas realizadas em anos específicos puderam ser identificados mediante a articulação entre planos de ensino, registros administrativos e listas específicas dos

curso. As listas gerais das unidades foram utilizadas apenas como indícios para o prosseguimento da busca, pois sua inclusão de determinado componente não comprova, isoladamente, que ele estivesse disponível aos estudantes de Pedagogia. Por essa razão, a presença de uma disciplina em uma matriz não é tomada automaticamente como comprovação de sua oferta regular, assim como a localização de um plano de ensino de determinado ano não é convertida, sem outras evidências, em período contínuo de vigência. No caso das optativas, a inclusão no corpus exigiu documentação que demonstrasse seu vínculo com o curso de Pedagogia ou sua disponibilidade aos respectivos estudantes.

A análise distingue, portanto, diferentes condições documentais: existência curricular, vigência formal, disponibilidade aos estudantes do curso, oferta identificada e realização pelos estudantes. Do mesmo modo, considera as particularidades dos estatutos atribuídos aos componentes. Entre os cursos investigados, a avaliação apareceu em disciplinas obrigatórias comuns, em componentes obrigatórios no interior de aprofundamentos escolhidos pelos estudantes, em disciplinas optativas e em componentes próprios das habilitações que se encontravam em processo de extinção. A denominação institucional de um núcleo ou percurso não foi utilizada isoladamente para definir sua classificação; considerou-se o modo como cada estrutura efetivamente organizava a escolha e a obrigatoriedade dos componentes.

Essa precaução é particularmente importante porque o termo “aprofundamento” não possui o mesmo funcionamento nos seis cursos. Em algumas unidades, designava uma parte da matriz comum a todos os estudantes; em outras, correspondia a um percurso escolhido, cujas disciplinas se tornavam obrigatórias após a opção; havia ainda estruturas nas quais o estudante selecionava uma quantidade determinada de componentes dentro de um conjunto previamente estabelecido. As classificações empregadas nesta pesquisa procuram, assim, preservar as denominações institucionais e, simultaneamente, esclarecer as diferentes formas de acesso às disciplinas.

Os PPPs não são tratados como registros neutros da vida institucional nem como reprodução direta do que ocorreu cotidianamente nos cursos. São compreendidos como produções seletivas que organizam narrativas sobre a trajetória das unidades, justificam alterações e conferem visibilidade a determinadas escolhas curriculares (Chartier, 1990). Nesta seção, entretanto, sua utilização concentra-se na reconstrução das trajetórias e das posições formalmente atribuídas às disciplinas. As

representações da avaliação, os sentidos formativos projetados e os mecanismos institucionais de acompanhamento apresentados nesses documentos serão examinados de maneira específica na Seção 3.

A instituição da Unesp pela Lei Estadual n. 952/1976 (São Paulo, 1976) modificou profundamente a organização do ensino superior público no interior paulista. A Universidade foi constituída, em grande medida, pela incorporação de Institutos Isolados criados em diferentes cidades desde o final da década de 1950. Essas instituições haviam ampliado a oferta de formação superior fora da capital, sobretudo no campo das licenciaturas, respondendo à carência de instituições públicas e às demandas regionais por professores e outros profissionais (Fonseca-Janes, 2010).

Embora os Institutos Isolados tivessem como referência o modelo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, suas trajetórias desenvolveram características próprias. Araraquara articulou de maneira expressiva a formação docente e a pesquisa; Marília consolidou áreas relacionadas à administração, à orientação e à Educação Especial; Presidente Prudente e Rio Claro estabeleceram vínculos importantes com a formação pública de professores em suas regiões; São José do Rio Preto desenvolveu experiências institucionais e administrativas particulares (Vaidergorn, 1995). A incorporação dessas unidades a uma universidade multicampus não apagou imediatamente tais especificidades.

A reorganização que acompanhou a criação da Unesp foi marcada pela centralização administrativa, pela transferência de docentes e pela concentração de determinadas formações em Araraquara e Marília. Nesse processo, os cursos de Pedagogia de Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto foram descontinuados, produzindo interrupções na oferta pública de formação de pedagogos nas respectivas regiões (Vaidergorn, 1995; Fonseca-Janes, 2010). Com Bourdieu (2004, 2011), esse movimento pode ser interpretado como um processo de classificação institucional, no qual cursos e unidades passaram a ocupar posições distintas no interior da nova Universidade.

A extinção dos cursos não ocorreu sem resistências. Estudos sobre as unidades registram mobilizações de docentes, estudantes e setores das comunidades locais em defesa da continuidade das licenciaturas e da preservação das experiências formativas desenvolvidas nos antigos Institutos Isolados (Micotti, 1999; Oliveira, 2014). Embora essas ações não tenham revertido imediatamente a reorganização,

contribuíram para manter a reivindicação pela retomada da formação pública em Pedagogia.

O processo de recomposição iniciou-se no final da década de 1980, com as reaberturas dos cursos de Presidente Prudente e Rio Claro, em 1989. Em São José do Rio Preto, a recriação foi aprovada no início dos anos 2000, com ingresso da primeira turma em 2004. Bauru apresenta trajetória distinta: seu curso foi criado em 2001, já no âmbito da Unesp consolidada. A partir dessas diferenças, Fonseca-Janes (2010) organiza os cursos em três grupos: continuidade, formado por Araraquara e Marília; reabertura, composto por Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto; e criação tardia, representada por Bauru.

A compreensão das trajetórias locais também exige considerar os marcos normativos que incidiram sobre a formação do pedagogo. Um primeiro movimento decorreu da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, estabeleceu a licenciatura como base da formação e determinou a extinção das habilitações. As unidades precisaram reorganizar seus currículos, redistribuindo conhecimentos anteriormente vinculados a áreas especializadas e redefinindo a relação entre formação geral, docência, gestão e aprofundamento.

Um segundo ciclo de adequações foi provocado pelas Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014), pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015) e pela Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017). Essas normas incidiram, entre outros aspectos, sobre os conteúdos destinados à formação docente, as práticas como componentes curriculares, os estágios e a organização das licenciaturas vinculadas ao sistema estadual paulista. Seus efeitos variaram entre as unidades: alguns cursos realizaram reformas mais amplas, enquanto outros promoveram adequações específicas em matrizes já existentes.

O terceiro movimento relaciona-se à curricularização da extensão, estabelecida pela Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e regulamentada institucionalmente pela Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021). Também nesse caso, as respostas não foram homogêneas. Houve propostas que incorporaram a extensão por meio da redistribuição de cargas horárias e da adaptação de componentes já existentes, ao passo que outras incluíram novos projetos, eixos ou atividades curriculares. Não se pode tratar, portanto, todas as alterações produzidas entre 2021 e 2023 como reestruturações integrais.

As normativas constituíram referências comuns, mas não produziram currículos equivalentes. Os Conselhos de Curso, departamentos, comissões de reestruturação e demais instâncias universitárias interpretaram as determinações externas a partir das trajetórias, dos recursos institucionais e das áreas formativas consolidadas em cada unidade. As reformas resultaram de mediações locais, e não da simples aplicação uniforme de prescrições nacionais, estaduais ou universitárias.

Essa diversidade repercutiu diretamente no lugar ocupado pela avaliação. Em algumas unidades, foram instituídas disciplinas obrigatórias comuns; em outras, o tema permaneceu vinculado a percursos de aprofundamento ou a componentes optativos. No início do recorte, identificaram-se também disciplinas próprias das antigas habilitações, mantidas temporariamente para atender estudantes vinculados às estruturas em extinção. Em determinadas matrizes, a avaliação não recebeu denominação disciplinar autônoma, o que não permite concluir que o saber avaliativo estivesse ausente do currículo, mas apenas que não possuía visibilidade nominal como componente específico.

A posição curricular da avaliação também não seguiu uma trajetória linear. Houve permanências, mudanças de denominação, deslocamentos entre núcleos, supressões da forma disciplinar autônoma e coexistência entre componentes destinados a matrizes ou grupos distintos de estudantes. Com Goodson (1995), essas movimentações podem ser compreendidas como processos de reconfiguração curricular, nos quais um saber pode conservar presença institucional sem manter o mesmo título, estatuto ou alcance formativo.

A seção articula, desse modo, duas dimensões. A primeira reconstrói a trajetória histórico-institucional dos cursos, considerando sua criação, continuidade, extinção, reabertura ou implantação tardia. A segunda examina a organização curricular e identifica as disciplinas relacionadas à avaliação, seus estatutos, as estruturas às quais pertenciam e as alterações documentadas entre 2007 e 2023. A combinação dessas dimensões permite compreender não apenas quais componentes existiram, mas em que condições institucionais e curriculares foram inscritos.

A exposição segue a divisão proposta por Fonseca-Janes (2010). Inicialmente, são examinados os cursos em situação de continuidade, Araraquara e Marília; em seguida, os cursos reabertos, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto; por fim, apresenta-se Bauru, curso de criação tardia. Essa organização preserva as

particularidades de cada trajetória e fornece a base histórica necessária às análises desenvolvidas nas seções posteriores.

Ao delimitar os cenários de pesquisa, não se pretende antecipar a análise interna das disciplinas nem deduzir concepções avaliativas a partir de seus títulos. A discussão dos objetivos, conteúdos, bibliografias, metodologias e formas de avaliação discente será realizada a partir dos planos de ensino. Nesta seção, o interesse recai sobre as condições históricas e curriculares que tornaram possível a presença, a permanência, o deslocamento ou a supressão das disciplinas relacionadas à avaliação nos seis cursos de Pedagogia da Unesp.

2.1 PEDAGOGIA EM ARARAQUARA

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara (FCLAr), integra o grupo de cursos que permaneceram em funcionamento durante todo o período contemplado por esta pesquisa. Criado em 1959, no antigo Instituto Isolado de Ensino Superior de Araraquara, atravessou diferentes configurações assumidas pela formação do pedagogo no Brasil e foi submetido a sucessivas reorganizações decorrentes tanto das alterações na legislação educacional quanto das escolhas realizadas no âmbito da unidade. A reconstrução de suas primeiras fases apoia-se especialmente em Mariano (2019), que examinou as versões curriculares de 1959, 1969, 1979, 2000 e 2006, identificando mudanças nas relações entre formação geral, docência e especialização educacional.

A matriz inaugural caracterizava-se por uma formação abrangente no campo das Ciências Humanas. História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia integravam o currículo ao lado de “Complementos de Matemática”, cuja relação com a preparação pedagógica não era explicitada de maneira direta. A ausência da Didática, posteriormente incorporada como componente central da formação docente, também singularizava aquela organização. De acordo com Mariano (2019), o primeiro arranjo aproximava-se de uma orientação bacharelesca, na qual os conhecimentos gerais ocupavam posição mais destacada que a preparação para o ensino. Brzezinski (1996) relaciona essa configuração ao modelo histórico de Pedagogia que privilegiava “generalidades como conteúdo de base” e destinava o curso à formação de especialistas e de profissionais responsáveis pela preparação de professores.

A publicação do Parecer CFE n. 251/1962 (Brasil, 1962), que estabeleceu o currículo mínimo para o curso, não resultou em modificações profundas na estrutura adotada em Araraquara. Segundo Mariano (2019), prevaleceu a decisão de preservar grande parte da organização existente. Mudanças mais expressivas ocorreram após o Parecer CFE n. 252/1969 (Brasil, 1969), responsável por regulamentar as habilitações e redefinir a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia. A segunda versão curricular da FCLAr passou a contemplar a formação de professores para os cursos normais e a preparação de administradores escolares, inserindo-se no movimento nacional de valorização das funções especializadas em educação.

Foi nesse arranjo que a avaliação adquiriu uma de suas primeiras formas disciplinares no curso. “Avaliação do Rendimento Escolar” integrou as duas habilitações então oferecidas, situando o tema nos percursos destinados à formação do professor das matérias pedagógicas e do administrador escolar. A existência do componente não permite determinar, por si só, o conteúdo ou a concepção avaliativa desenvolvida, mas registra sua inclusão formal em uma matriz organizada segundo a especialização das funções educacionais.

A terceira versão curricular, elaborada em 1979 e implantada definitivamente em 1983, ampliou o conjunto de habilitações. Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Educação Especial passaram a compor a formação, estrutura que permaneceu em funcionamento por aproximadamente duas décadas (Mariano, 2019). Tal organização acompanhava o modelo de preparação do especialista consolidado no período, no qual as funções administrativas, técnicas e pedagógicas específicas ocupavam parcela significativa do currículo. “Avaliação do Rendimento Escolar” continuou vinculada a esse modelo, preservando a inserção do tema em percursos formativos especializados.

No final da década de 1990, as mudanças na legislação e os debates nacionais sobre a identidade da Pedagogia impulsionaram outra revisão. O Decreto n. 3.276/1999 (Brasil, 1999), que atribuiu aos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, provocou a reação de universidades e entidades acadêmicas. A mobilização desses setores contribuiu para a alteração da normativa e para a preservação da formação docente nos cursos universitários de Pedagogia (Unesp/FCLAr, 2007).

As discussões internas iniciadas em 1997 deram origem à proposta implantada no começo dos anos 2000 e regulamentada pela Resolução Unesp n. 145/2003 (Unesp, 2003). Essa configuração reduziu a centralidade das habilitações tradicionalmente voltadas às funções especializadas e adotou a formação do pedagogo como referência mais abrangente. Mariano (2019) identifica três frentes principais: preparação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formação de professores para a Educação Especial e capacitação para o exercício de atividades de gestão e apoio escolar. A docência adquiriu maior peso, sem que os conhecimentos associados às habilitações anteriores fossem integralmente retirados da estrutura.

A avaliação também passou a assumir outras formas disciplinares. Ao lado da trajetória anterior de “Avaliação do Rendimento Escolar”, surgiram componentes relacionados à formação em Educação Especial. Os registros curriculares e planos de ensino consultados identificam “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática”, vinculadas ao percurso destinado à preparação de professores para essa modalidade. Nos PPPs de 2007 e da gestão 2010–2011, esses componentes aparecem reunidos sob a denominação “Avaliação e intervenção em Educação Especial”, diferença documental que será retomada na análise específica dos planos de ensino.

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a) instituiu novo marco ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia e extinguir as habilitações. Em resposta a essas determinações, a FCLAr elaborou o Projeto Político-Pedagógico implantado em 2007 e regulamentado pela Resolução Unesp n. 60/2007 (Unesp, 2007b). A nova estrutura assumiu a formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com a preparação para atividades de gestão, planejamento, coordenação e apoio escolar. O currículo foi distribuído entre Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores, seguindo a arquitetura prevista pelas diretrizes nacionais.

A incorporação da Educação Infantil exigiu a redistribuição de cargas horárias e a revisão de áreas anteriormente contempladas pela unidade. A Educação Especial foi particularmente afetada, pois deixava de poder ser oferecida como habilitação na formação inicial. O PPP registrou sua transferência para os Estudos Complementares e, simultaneamente, assegurou a continuidade do percurso aos estudantes vinculados à estrutura anterior. A documentação posterior esclarece que essa transição enfrentou

obstáculos institucionais e que alguns componentes remanescentes puderam ser cursados, em condições específicas, por estudantes interessados.

Duas organizações funcionaram paralelamente durante essa passagem. Os estudantes vinculados à Resolução Unesp n. 145/2003 (Unesp, 2003) puderam concluir a formação em Educação Especial prevista no momento de seu ingresso, enquanto os ingressantes submetidos à Resolução Unesp n. 60/2007 (Unesp, 2007b) passaram a cursar a estrutura unitária definida pelo novo PPP. “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática” permaneceram associadas ao primeiro percurso, não integrando o conjunto obrigatório comum implantado em 2007. Sua manutenção no recorte da pesquisa decorreu, portanto, do período de encerramento da organização anterior.

A matriz de 2007 estabeleceu 42 disciplinas obrigatórias e a exigência de cursar três componentes optativos, incluídos no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Cabia aos estudantes escolher esses componentes entre as opções disponibilizadas pelos departamentos que atuavam no curso ou por outros departamentos da unidade. No rol apresentado pelo Departamento de Ciências da Educação constava “Avaliação Educacional”, com carga horária de 60 horas. Sua presença abria uma possibilidade de formação específica sobre o tema para os estudantes da estrutura unitária, mas não garantia que todos os concluintes cursassem a disciplina.

A identificação das optativas relacionadas à avaliação não se restringiu aos títulos nominalmente incluídos nos PPPs. O levantamento foi realizado por meio de buscas nos documentos institucionais disponibilizados no site da FCLAr e de solicitações encaminhadas à Seção Técnica de Graduação da unidade, que possibilitaram o acesso a registros curriculares e planos de ensino. As listas gerais de disciplinas da unidade foram utilizadas apenas como pontos de partida para a investigação. A inclusão de um componente no corpus exigiu que a documentação demonstrasse seu vínculo com a Pedagogia ou sua disponibilidade aos estudantes do curso. Esse procedimento permitiu localizar três disciplinas optativas relacionadas ao objeto da pesquisa durante o período investigado.

“Avaliação Educacional” foi identificada entre 2003 e 2023, constituindo o componente de maior duração entre as optativas localizadas. “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” aparece nos registros

referentes ao intervalo de 2003 a 2008, enquanto “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” foi encontrada entre 2003 e 2009.

A menção a essas três disciplinas tem, nesta subseção, finalidade estritamente histórica. Os dados permitem registrar sua vinculação ao curso, seu caráter optativo e sua presença documental em determinados momentos. Não se pretende deduzir de seus títulos os conteúdos, as concepções ou as orientações teóricas desenvolvidas, aspectos que serão examinados posteriormente a partir das ementas, dos objetivos, dos programas e das bibliografias constantes nos planos de ensino. Do mesmo modo, sua presença nos registros curriculares ou nos planos localizados não permite presumir oferta contínua nem matrícula efetiva de estudantes durante todo o período indicado.

O documento elaborado pelo Conselho de Curso na gestão 2010–2011 não instituiu uma reforma de amplitude equivalente àquela de 2007. Seu conteúdo retomou a organização regulamentada pela Resolução Unesp n. 60/2007 (Unesp, 2007b), registrou aspectos de sua implantação e reuniu informações sobre o funcionamento do curso, processos de avaliação institucional e programas de disciplinas obrigatórias. Permaneceram o regime semestral, a divisão em núcleos e a exigência de três componentes optativos. “Avaliação Educacional” continuou incluída no rol do Departamento de Ciências da Educação, ao passo que as disciplinas de avaliação vinculadas à Educação Especial integravam os registros da estrutura em extinção.

Outra intervenção foi formalizada pelo termo de adequação elaborado em 2015. O documento buscava atender ao Decreto n. 5.626/2005, relativo à inclusão de Libras nos cursos de formação de professores, e às Deliberações CEE n. 111/2012 (São Paulo, 2012) e n. 126/2014 (São Paulo, 2014), que estabeleceram exigências complementares para as licenciaturas vinculadas ao sistema estadual paulista. O próprio termo esclarecia que não pretendia promover uma reformulação ampla, mas realizar ajustes específicos na organização vigente.

A inclusão obrigatória de “Língua Brasileira de Sinais — Libras”, com 60 horas, ocupou o espaço correspondente a uma das três disciplinas anteriormente reservadas à livre escolha. A exigência de optativas foi reduzida para 120 horas, equivalentes a dois componentes, sem alteração da carga horária total do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Também foram revistos aspectos da distribuição dos estágios supervisionados. As bases da matriz de 2007 foram preservadas, embora a

redução do número de optativas obrigatoriamente cursadas tenha limitado o espaço destinado às escolhas individuais.

Em 2019, foram realizadas adequações nos planos de ensino, nas bibliografias e nas cargas horárias, com o objetivo de atender à Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017) e às exigências relativas à prática como componente curricular. Essa intervenção não substituiu integralmente a matriz em funcionamento. A organização definida em 2007 permaneceu como referência, recebendo ajustes destinados à compatibilização com normas publicadas posteriormente.

A alteração aprovada em 2022, com implantação prevista para 2023, respondeu principalmente à curricularização da extensão estabelecida pela Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e pela Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021). Em lugar de realizar uma reformulação completa, a proposta redistribuiu cargas horárias, incorporou atividades extensionistas e reviu a seriação ideal dos componentes. A opção por uma mudança parcial foi relacionada às limitações institucionais para contratação de docentes, às incertezas do cenário normativo nacional e à previsão de debates futuros sobre uma reestruturação mais abrangente.

Na organização implantada em 2023, o primeiro ano passou a concentrar predominantemente os Fundamentos da Educação; o segundo deu continuidade a esse bloco e agregou componentes voltados à Educação Infantil; o terceiro foi direcionado à Gestão Escolar; e o quarto reuniu sobretudo as disciplinas relacionadas à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As duas optativas deveriam ser cursadas preferencialmente no último ano, embora os estudantes pudessem antecipá-las conforme sua disponibilidade e as condições de oferta. O documento preservou, desse modo, o amplo rol departamental de opções, dentro do limite de 120 horas estabelecido após a inclusão obrigatória de Libras.

No recorte de 2007 a 2023, foram identificadas em Araraquara cinco disciplinas relacionadas à avaliação: três optativas e duas provenientes da formação em Educação Especial vinculada à estrutura em extinção. Esse conjunto não correspondeu a uma sequência linear de substituições, pois alguns componentes coexistiram, tiveram períodos parcialmente sobrepostos ou atenderam a públicos distintos. As disciplinas “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática” permaneceram associadas ao encerramento das antigas habilitações. “Avaliação Educacional”, “Políticas de Avaliação do Rendimento

Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” e “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” integraram o campo das escolhas curriculares oferecidas aos estudantes, com diferentes durações e regularidades documentadas.

A trajetória da avaliação no curso pode ser organizada, portanto, em três configurações históricas. A primeira remonta às matrizes estruturadas por habilitações, nas quais “Avaliação do Rendimento Escolar” integrou percursos específicos de formação. A segunda corresponde às duas disciplinas de “Avaliação e Intervenção”, ligadas à Educação Especial e mantidas durante a transição entre a organização anterior e o currículo unitário. A terceira abrange as três disciplinas optativas identificadas a partir de 2003, posição curricular que permaneceu até o final do período investigado, embora nem todos os componentes tenham apresentado a mesma duração ou continuidade documental.

O caso de Araraquara não apresenta uma transformação progressiva da avaliação em componente disciplinar comum a todos os estudantes. A extinção das habilitações retirou a obrigatoriedade que o tema possuía em determinados percursos e o reposicionou em uma área especializada em processo de encerramento e em disciplinas dependentes de oferta e escolha. Houve continuidade da presença curricular da avaliação, mas sob denominações, temporalidades e estatutos distintos. Em termos históricos, sua trajetória foi marcada pela passagem de componentes associados às habilitações para uma configuração predominantemente optativa, sem que essa permanência assegurasse o mesmo acesso formativo a todos os concluintes (Goodson, 1995).

2.2 PEDAGOGIA EM MARÍLIA

Encerrando o conjunto dos cursos em situação de continuidade, a Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília (FFC), teve início em 1959, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FAFI). Sua configuração original estava voltada principalmente à preparação de administradores educacionais, em consonância com o modelo que identificava o pedagogo como “técnico em educação”. A formação seguia o esquema 3+1: três anos destinados ao bacharelado e um ano adicional dedicado à Didática e à Prática de Ensino, necessário à obtenção da licenciatura (Unesp/FFC, 2006, 2018).

Com a criação da Unesp, em 1975, a unidade passou a integrar a nova Universidade. Nas décadas seguintes, a formação foi ampliada para abranger a docência no ensino primário e nos cursos de Magistério, ao lado das áreas de Administração Escolar, Supervisão de Ensino, Orientação Educacional, Educação Infantil e Educação Especial. Uma reforma realizada em 1994 procurou conferir maior articulação à organização curricular; posteriormente, em 1999, foram atualizadas as habilitações vinculadas à Educação Especial (Unesp/FFC, 2006, 2018, 2022).

Até 2006, a estrutura mantinha nove habilitações. “Magistério do Ensino Fundamental — Séries Iniciais e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio” constituía a formação obrigatória. A ela se somavam “Magistério para a Educação Infantil”, “Administração Escolar para a Educação Básica”, “Supervisão Escolar para a Educação Básica”, “Orientação Educacional” e quatro áreas de Educação Especial: deficiência auditiva, física, mental e visual. Essa organização permitia ao estudante concluir a formação comum e escolher outro percurso no quarto ano, além da possibilidade de retornar posteriormente para cursar uma habilitação adicional.

As discussões destinadas à revisão desse modelo começaram em 2002, quando foi constituída uma Comissão de Reestruturação Curricular. Naquele momento, o Conselho de Curso contestou a orientação que retirava da Pedagogia a prerrogativa de formar docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e remetia essa preparação aos Cursos Normais Superiores. Durante o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, representantes da unidade defenderam a articulação entre formação docente, pesquisa e especialização, propondo a manutenção das habilitações na graduação.

A posição institucional foi formalizada em manifesto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2005. O documento questionava a supressão das habilitações e sustentava que sua presença em Marília não reproduzia necessariamente a fragmentação tecnicista associada às reformas da década de 1970. Na argumentação apresentada, as áreas de Administração, Supervisão, Orientação Educacional e Educação Especial constituíam conhecimentos consolidados na trajetória da unidade e contribuíam para uma formação ampliada do pedagogo. Também se alegava que sua transferência para cursos de especialização poderia restringir o acesso dos estudantes economicamente menos favorecidos (Unesp/FFC, 2006).

A aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), contudo, extinguiu as habilitações nos cursos de Pedagogia e exigiu a revisão estrutural da proposta. Os trabalhos da comissão foram intensificados, acompanhados de reuniões dos colegiados, assembleias e da XI Jornada Pedagógica, realizada em setembro daquele ano. A matriz resultante entrou em vigência em 2007 e organizou a formação em quatro anos, com ênfase na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Educacional e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Unesp/FFC, 2006).

A organização implantada compreendia um “Núcleo de Estudos Básicos”, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, aos conteúdos, às metodologias e às práticas de ensino e gestão; três “Núcleos de Aprofundamento”, dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão em Educação; e um “Núcleo de Estudos Integradores”, constituído por projetos, programas de estudos e atividades desenvolvidos por docentes e estudantes. Além disso, havia oferta de componentes optativos ao longo do curso. Os aprofundamentos não integravam simultaneamente o percurso de todos os estudantes. No último semestre do quarto ano, cada graduando deveria escolher uma das três áreas oferecidas. Feita a escolha, as disciplinas correspondentes tornavam-se obrigatórias para a conclusão daquele percurso. Essa organização preservava campos anteriormente contemplados pelas habilitações, mas os inseria em uma estrutura que concedia uma formação geral comum e reservava a especialização interna para a etapa final da graduação.

O Aprofundamento em Educação Especial não deve ser confundido com a Complementação em Educação Especial prevista no PPP de 2006. O primeiro fazia parte da matriz regular e constituía uma das três opções disponibilizadas no quarto ano. A complementação, por sua vez, permitiria que os egressos retornassem à instituição para obter formação adicional na área. Embora incluída na proposta inicial, essa possibilidade posterior não chegou a ser efetivamente oferecida por impedimentos legais, conforme esclarecem os documentos subsequentes (Unesp/FFC, 2018).

Foi no Aprofundamento em Gestão em Educação que se inseriu “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”. Com carga horária de 60 horas, o componente integrava um conjunto que também contemplava “Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares”, “Políticas Públicas em Educação”, “Educação Comparada” e “Tópicos Especiais em Gestão Educacional”. A disciplina

não possuía, portanto, condição optativa isolada nem integrava o núcleo obrigatório comum: era obrigatória para os estudantes que escolhiam o percurso de Gestão em Educação. Essa posição estabeleceu uma forma específica de presença curricular da avaliação em Marília. O tema permaneceu associado ao planejamento, à orientação educacional e à gestão, mas alcançava somente o grupo de estudantes vinculado ao respectivo aprofundamento. A permanência da disciplina registra a continuidade de conhecimentos provenientes das antigas áreas de especialização, agora reordenados no interior da estrutura instituída após as DCNs de 2006. A análise de seu conteúdo, de suas finalidades e das mudanças ocorridas nos planos de ensino será desenvolvida posteriormente.

A partir de 2011 e 2012, representantes dos cursos de Pedagogia de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto participaram de reuniões conjuntas para discutir suas organizações curriculares. Durante esse processo, a publicação da Deliberação CEE n. 111/2012 (São Paulo, 2012) impôs novas exigências às licenciaturas das universidades estaduais paulistas. Os documentos de Marília registram críticas à ênfase atribuída à revisão de conteúdos da Educação Básica, à divisão das etapas de ensino e à exclusão do atendimento educacional de crianças de zero a três anos.

Parte das reivindicações apresentadas pelas universidades foi incorporada às Deliberações CEE n. 126/2014 (São Paulo, 2014) e n. 132/2015 (São Paulo, 2015). A Resolução CNE/CP n. 2/2015 também passou a orientar os debates sobre formação inicial, estabelecendo a organização curricular em núcleos de formação geral, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. Ainda assim, uma revisão mais sistemática da matriz de Marília somente foi iniciada em 2017, após dez anos de vigência da configuração anterior.

Em abril daquele ano, o Conselho de Curso instituiu uma Comissão de Reestruturação Curricular formada por representantes dos departamentos e por estudantes de cada ano. Pouco depois, a publicação da Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017) direcionou os trabalhos para o atendimento de exigências relacionadas às Práticas como Componente Curricular e à revisão de conteúdos formativos. A adequação recebeu parecer favorável do Conselho Estadual de Educação em 2018 e entrou em vigência em 2019, passando ainda por ajustes em 2019 e 2020 relativos às Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (Unesp/FFC, 2018, 2022).

Na estrutura vigente a partir de 2019, o “Núcleo de Estudos Básicos” passou a ser denominado “Núcleo de Estudos de Formação Geral”. Os três percursos do último semestre foram mantidos sob a designação de “Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos”, dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional. O “Núcleo de Estudos Integradores” preservou sua denominação, mas incorporou as Práticas como Componente Curricular.

“Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” permaneceu no aprofundamento de Gestão Educacional, com carga horária de 60 horas. Embora a nomenclatura dos núcleos e parte da organização da matriz tenham sido alteradas, não houve mudança na condição curricular do componente: seu cumprimento continuou obrigatório para os estudantes que escolhiam esse percurso e dispensado para os que optavam por Educação Infantil ou Educação Especial.

Desde a implantação da adequação, docentes e representantes do Conselho de Curso vinham registrando a necessidade de uma reformulação mais ampla. Em maio de 2021, foi constituída outra comissão para elaborar uma proposta que respondesse às demandas identificadas por professores e estudantes. O trabalho, entretanto, passou a conviver com as exigências da Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e da Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021), que determinaram a curricularização da extensão.

A alteração elaborada em 2022, destinada aos ingressantes a partir de 2023, concentrou-se na incorporação das Atividades Curriculares de Extensão Universitária, correspondentes a 10% da carga horária do curso. As ações extensionistas foram articuladas principalmente por meio de Projetos Integradores organizados em torno de temas como Direitos Humanos, Movimentos Sociais, Políticas Sociais Inclusivas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A mudança também reduziu o prazo máximo de integralização e realizou ajustes na distribuição das atividades curriculares, sem substituir integralmente a configuração em funcionamento.

Os três Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos foram preservados para o último semestre do quarto ano, mantendo-se a escolha entre Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional. A matriz destinada aos ingressantes de 2023 continuou incluindo “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” entre as disciplinas obrigatórias do percurso de Gestão, com 60 horas. A curricularização da extensão alterou parte das cargas e das formas

de integração entre universidade e comunidade, mas não deslocou o componente de sua posição anterior.

A trajetória da avaliação no curso de Marília apresenta, portanto, elevada estabilidade durante o período investigado. Entre 2007 e 2023, “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” permaneceu vinculada ao percurso de Gestão em Educação ou Gestão Educacional, atravessando a matriz implantada após as DCNs de 2006, a adequação vigente a partir de 2019 e a alteração curricular destinada aos ingressantes de 2023. Não houve transformação do componente em disciplina obrigatória comum nem sua transferência para um rol geral de optativas.

Essa permanência foi acompanhada pela continuidade do sistema de escolha entre aprofundamentos. A formação específica em avaliação, tal como delimitada pela disciplina, alcançava os estudantes que optavam pela Gestão, enquanto os demais percorriam áreas distintas no último semestre. Em termos curriculares, a avaliação conservou uma posição reconhecível, porém seletiva: obrigatória dentro de um itinerário escolhido e ausente do conjunto disciplinar comum. A extinção das habilitações não suprimiu inteiramente os conhecimentos associados à Orientação Educacional e à Gestão, mas os reordenou em uma forma curricular compatível com as novas exigências legais. A experiência de Marília registra, assim, a preservação de uma área historicamente consolidada mediante a mudança de seu estatuto, de habilitação autônoma para núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (Goodson, 1995).

2.3 PEDAGOGIA EM PRESIDENTE PRUDENTE

Iniciando o grupo dos cursos em situação de reabertura, o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Unesp, campus de Presidente Prudente, caracteriza-se por uma trajetória marcada pela criação, pela interrupção e pela posterior reinstalação. Criado em 1959, extinto em 1976 e reaberto em 1989, o curso passou, desde então, por sucessivas reestruturações curriculares. No período delimitado nesta pesquisa, essas mudanças resultaram em estruturas implantadas em 2007, 2012, 2015, 2019 e 2023, cujas transições nem sempre ocorreram de forma imediata, uma vez que matrizes novas e estruturas em extinção coexistiram para

atender a diferentes turmas (Unesp/FCT, 2011, p. 3-5, 30; Unesp/FCT, 2015, p. 3-8; Unesp/FCT, 2018, p. 3-6; Unesp/FCT, 2023, p. 1-2).

A história institucional do curso teve início com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (FAFI), criada pela Lei Estadual n. 4.131/1957 (São Paulo, 1957) e instalada em 3 de maio de 1959. Pedagogia e Geografia constituíram as duas graduações inicialmente oferecidas pela instituição. Com a criação da Unesp pela Lei Estadual n. 952/1976 (São Paulo, 1976), a antiga FAFI foi substituída pelo Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA), processo que implicou a extinção de alguns cursos, entre eles o de Pedagogia. Em 1989, a licenciatura foi reinstalada e incorporada ao Departamento de Educação, no mesmo ano em que o IPEA passou a denominar-se Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp/FCT, 2015, p. 8-9; Unesp/FCT, 2018, p. 7-8; Unesp/FCT, 2023, p. 1-2).

Oliveira (2014) registra que a extinção do curso foi acompanhada por mobilizações de estudantes, docentes e setores da comunidade local em defesa da manutenção da formação pública de professores. Embora essas ações não tenham impedido a interrupção, a reivindicação pela retomada permaneceu presente na história da unidade e antecedeu a reinstalação ocorrida em 1989. Essa trajetória ajuda a contextualizar a sucessão de reformas curriculares posteriores, mas a análise que se segue concentra-se nas estruturas vigentes durante o período de 2007 a 2023 e, particularmente, na posição ocupada pelas disciplinas relacionadas à avaliação.

A primeira reestruturação compreendida no recorte decorreu da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e determinou a entrada das habilitações existentes em regime de extinção. A proposta da FCT foi elaborada para alcançar os estudantes ingressantes a partir de 2007 e organizou uma licenciatura voltada à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à atuação na gestão educacional. Sua implantação não eliminou imediatamente a estrutura anterior: estudantes vinculados às antigas habilitações continuaram cursando componentes próprios de seus percursos durante os primeiros anos do recorte, enquanto a nova matriz era progressivamente integralizada (Brasil, 2006a; Unesp/FCT, 2007, p. 1-5, 21; Unesp/FCT, 2011, p. 5-6).

O levantamento dos planos de ensino permitiu identificar, nesse período inicial, três disciplinas relacionadas à avaliação que pertenciam às habilitações em extinção:

“Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola” — posteriormente localizada com a denominação atualizada “Planejamento e Avaliação das Atividades na Educação Infantil” — e “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem”. A alteração de “Pré-Escola” para “Educação Infantil” foi considerada atualização da denominação do mesmo componente, e não criação de uma quarta disciplina. Esses componentes foram classificados como disciplinas das habilitações extintas porque, embora fossem obrigatórios no interior dos respectivos percursos, não integravam a formação comum instituída para os ingressantes a partir de 2007. Sua presença no início do recorte deve ser compreendida como resultado da transição curricular, não como permanência durante todo o período investigado.

A matriz implantada em 2007 organizava-se nos núcleos Básico, de Estudos e Aprofundamentos e de Estudos Integradores. Na FCT, o chamado Núcleo de Aprofundamento não constituía um percurso escolhido por parte dos estudantes, mas uma dimensão da matriz comum, composta majoritariamente por disciplinas obrigatórias seriadas. Por essa razão, os componentes relacionados à avaliação inseridos nesse núcleo foram classificados nesta pesquisa como obrigatórios comuns, e não como disciplinas de aprofundamento. A estrutura incluiu “Avaliação Educacional e Institucional”, com 75 horas, no oitavo termo. Para a primeira turma ingressante na nova matriz, sua oferta seria prevista para 2010, quando os estudantes alcançassem o quarto ano do curso (Unesp/FCT, 2007, p. 4-5, 10-13; Unesp/FCT, 2011, p. 19-20).

A estrutura de 2007 permaneceu vigente até a implantação progressiva da alteração elaborada em 2011. O documento produzido naquele ano não corresponde, portanto, a uma matriz já implementada em 2011, mas a uma solicitação de alteração curricular, com implantação prevista para o primeiro semestre de 2012. A revisão foi motivada por dificuldades identificadas na organização dos estágios, na distribuição das disciplinas no quadro de horários e no cumprimento das optativas, sobretudo pelos estudantes do período noturno. Em relação a estas, a mudança reduziu de quatro para duas a quantidade de disciplinas optativas exigidas para a integralização curricular, e não necessariamente o número de componentes disponibilizados pelo curso (Unesp/FCT, 2011, p. 3-4, 14-15, 30).

A transição para a estrutura implantada em 2012 também envolveu coexistência de matrizes. Os estudantes que haviam cursado o primeiro ano em 2011 migrariam para a nova organização, enquanto aqueles que cursariam o terceiro e o

quarto anos em 2012 e 2013 permaneceriam vinculados à grade anterior. Por conseguinte, a retirada ou a inclusão de uma disciplina na matriz nova não produziu sua extinção ou oferta imediatas para todas as turmas. “Avaliação Educacional e Institucional”, por exemplo, continuou atendendo estudantes da estrutura anterior durante a transição, embora já não integrasse a nova seriação (Unesp/FCT, 2011, p. 30).

Na matriz implantada em 2012, a presença da avaliação foi reorganizada em dois componentes obrigatórios comuns. “Avaliação de Sistemas Educativos” foi incluída no quarto termo, com 30 horas, ao passo que “Avaliação Educacional” foi posicionada no quinto termo. A matriz atribui 45 horas a esta última (Unesp/FCT, 2011, p. 35). Para a turma ingressante em 2012, as primeiras ofertas previstas pela seriação seriam, respectivamente, em 2013 e 2014. Os planos analisados confirmam a oferta de “Avaliação Educacional” entre 2014 e 2016, enquanto “Avaliação de Sistemas Educativos” permaneceu presente nas estruturas posteriores (Unesp/FCT, 2014, 2016).

Antes da integralização completa dessa matriz, o curso iniciou outra reestruturação para atender às Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014), ao Ofício Circular PROGRAD n. 39/2014 (Unesp, 2014) e, durante o processo de elaboração, à Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015). As discussões foram desenvolvidas entre agosto de 2014 e setembro de 2015, incluindo o seminário “Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: Reflexão e (Re)Construção Coletiva”. A proposta foi considerada adequada pelo Parecer CEE n. 481/2015 e registrada como vigente a partir do ano letivo de 2015 (Unesp/FCT, 2015, p. 3-8).

A estrutura implantada em 2015 organizou a formação comum em quatro anos, voltada à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e acrescida de conteúdos de gestão educacional. Previu, ainda, um quinto ano opcional dedicado especificamente à Gestão Educacional. Embora o documento empregue, em determinado ponto, o título “modalidade bacharelado”, a proposta esclarece que o curso não ofereceria bacharelado autônomo; tratava-se de um ano adicional e facultativo dentro da organização do curso. Uma vez escolhido esse percurso, suas disciplinas internas eram obrigatórias para os estudantes que nele ingressassem (Unesp/FCT, 2015, p. 17-23, 29-30).

Nessa matriz, “Avaliação de Sistemas Educativos” foi mantida como disciplina obrigatória, deslocada para o terceiro termo e ampliada de 30 para 75 horas. “Avaliação Educacional” deixou de integrar a nova estrutura, e foi criada “Avaliação da Aprendizagem”, também obrigatória, com 75 horas no quinto termo. A mesma reorganização incluiu “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”, componente obrigatório da área específica de Língua Portuguesa, com 75 horas e posicionamento no quarto ano. Apesar de conter a avaliação em seu título, esta última não deve ser equiparada às disciplinas gerais de avaliação educacional, pois sua delimitação curricular se vinculava à produção, correção e análise de textos (Unesp/FCT, 2015, p. 19-21, 110, 150-158, 203-210).

A implantação progressiva da matriz de 2015 explica a coexistência temporária entre “Avaliação Educacional” e “Avaliação da Aprendizagem”. Elas não foram oferecidas simultaneamente como componentes da mesma estrutura: a primeira continuou atendendo estudantes vinculados à matriz implantada em 2012, enquanto a segunda passou a integrar o percurso dos ingressantes de 2015. Por estar situada no quinto termo, “Avaliação da Aprendizagem” teve sua primeira oferta prevista para 2017. Os planos de ensino analisados registram sua oferta entre 2017 e 2020, período em que a matriz seguinte começou a ser implantada. “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”, por sua vez, teve sua primeira oferta prevista para 2018, quando a turma de 2015 alcançou o quarto ano (Unesp/FCT, 2017, 2018, 2020).

Nova reestruturação foi elaborada entre 2017 e 2018 em resposta à Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017), à Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015) e às orientações dos Ofícios Circulares PROGRAD n. 21/2017 e n. 26/2017 (Unesp, 2017). O documento foi concluído em maio de 2018, mas a matriz resultante foi destinada aos ingressantes de 2019. Entre as alterações centrais, o curso eliminou o quinto ano opcional de Gestão Educacional e o Trabalho de Conclusão de Curso, decisões relacionadas tanto à reorganização da carga horária quanto ao quadro institucional marcado pela ausência de reposição de professores (Unesp/FCT, 2018, p. 3-6, 17, 183-190).

Na estrutura implantada em 2019, “Avaliação de Sistemas Educativos” permaneceu como disciplina obrigatória comum, agora com 45 horas e posicionamento no segundo ano. “Avaliação da Aprendizagem”, entretanto, foi retirada da matriz, o que representou a supressão de sua forma disciplinar autônoma, não

necessariamente o desaparecimento da avaliação da aprendizagem do currículo, uma vez que o tema continuou previsto em outros componentes metodológicos e nas práticas de avaliação dos estudantes. “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual” também foi mantida como obrigatória, com 60 horas, no quarto ano (Unesp/FCT, 2018, p. 26-28, 77-79, 155-157, 188, 264-270).

A última alteração compreendida no período foi discutida em 2021 e 2022 e implantada em 2023, tendo como finalidade principal a curricularização da extensão prevista na Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e regulamentada institucionalmente pela Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021). O documento não constituiu um PPP inteiramente novo em todos os seus elementos, pois reproduziu partes da estrutura anterior nos itens que não sofreram modificações. A principal mudança consistiu na introdução do “Projeto Eixo Integrador” e de quatro componentes denominados “Tópicos Especiais: Atividades Curriculares Extensionistas I, II, III e IV”, com 90 horas cada e distribuição de um componente por ano, totalizando 360 horas de extensão (Unesp/FCT, 2023, p. 7-9, 38-41).

A proposta estabeleceu três eixos integradores, mas eles não correspondem a quatro eixos anuais: o primeiro se vincula ao primeiro ano, o segundo ao segundo ano e o terceiro abrange conjuntamente o terceiro e o quarto anos. No que se refere ao objeto desta pesquisa, a nova matriz preservou formalmente “Avaliação de Sistemas Educativos”, com 45 horas no segundo ano, e “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”, situada no quarto ano (Unesp/FCT, 2023, p. 9, 14, 38, 41). Como a implantação alcançou apenas os ingressantes de 2023, a primeira oferta de “Avaliação de Sistemas Educativos” vinculada especificamente à nova matriz estaria prevista para 2024, e a de “Produção e Avaliação Textual”, para 2026. Em 2023, as ofertas desses componentes ainda atendiam estudantes da matriz implantada em 2019, ao passo que o documento de 2023 estabelecia sua continuidade curricular para as novas turmas.

Considerando as diferentes fontes do levantamento, foram identificadas oito disciplinas relacionadas à avaliação em Presidente Prudente. Cinco delas pertencem às matrizes comuns posteriores às DCNs de 2006: “Avaliação Educacional e Institucional”, “Avaliação de Sistemas Educativos”, “Avaliação Educacional”, “Avaliação da Aprendizagem” e “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”. As outras três — “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, “Planejamento

e Avaliação das Atividades na Pré-Escola” e “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” — pertenciam às habilitações em processo de extinção. Não foram identificadas disciplinas de avaliação classificadas como optativas ou como obrigatórias de um aprofundamento escolhido pelo estudante. Mesmo quando integravam um núcleo denominado “Aprofundamento”, os cinco componentes da licenciatura pós-2006 faziam parte da seriação obrigatória comum.

A trajetória curricular da avaliação no curso caracteriza-se, assim, pela passagem de componentes especializados das antigas habilitações para uma disciplina abrangente na matriz implantada em 2007; pelo desdobramento, a partir de 2012, entre avaliação de sistemas e avaliação educacional; pela substituição desta última por “Avaliação da Aprendizagem” na estrutura de 2015; e, finalmente, pela permanência de “Avaliação de Sistemas Educativos” nas matrizes de 2019 e 2023, acompanhada do componente específico de produção e avaliação textual. Não se trata de uma sequência inteiramente linear, pois as transições produziram períodos de coexistência entre matrizes e disciplinas destinadas a turmas distintas. Ainda assim, a documentação registra presença continuada da avaliação sob diferentes denominações, cargas horárias e posições curriculares ao longo do recorte investigado.

2.4 PEDAGOGIA EM RIO CLARO

Integrante do grupo dos cursos em situação de reabertura, a Pedagogia da Unesp de Rio Claro remonta à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, criada em 1959. Naquele contexto, a unidade oferecia a Licenciatura em Pedagogia ao lado de cursos como História Natural e Matemática. Segundo Micotti (1999), essa fase inicial foi marcada pelo rigor acadêmico, pela organização seriada e por práticas avaliativas então reconhecidas no ensino superior, entre as quais os exames orais e a produção de monografias.

Durante a década de 1960, a unidade vivenciou intensa participação acadêmica e política, expressa, entre outras formas, na atuação estudantil em debates sobre a reforma universitária e questões nacionais, especialmente por intermédio do Centro Acadêmico XVI de Março (Micotti, 1999). O golpe civil-militar de 1964 e as reformas educacionais subsequentes modificaram o cenário da formação em Pedagogia. O Parecer CFE n. 252/1969 (Brasil, 1969), relatado por Valnir Chagas, instituiu uma

organização fundada em habilitações e direcionada à formação para funções especializadas, como Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No contexto da reorganização dos Institutos Isolados que resultou na criação da Unesp, a licenciatura em Pedagogia de Rio Claro foi extinta em 1976. A interrupção pode ser compreendida, nos limites desta pesquisa, como parte de um processo de classificação institucional que redistribuiu posições e legitimidades no ensino superior paulista, preservando determinados cursos e unidades e interrompendo outros sob o argumento da reorganização administrativa (Bourdieu, 2004, 2011).

A reabertura do curso, em 1989, recompôs a oferta pública de formação em Pedagogia na unidade após treze anos de interrupção. Micotti (1999) associa esse processo à mobilização local e à retomada de um projeto universitário voltado à formação docente. Entre as marcas acadêmicas desse período, a autora destaca os Seminários Gerais interdisciplinares e a oferta do curso no período noturno, que favoreceu o acesso de estudantes trabalhadores e reforçou sua vinculação à formação de profissionais para a escola pública.

A estrutura implantada em 1989 permaneceu organizada em habilitações até 2006. Além do Magistério, de caráter obrigatório, eram oferecidas as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Educação Pré-escolar. A substituição dessa organização começou a ocorrer com a implantação gradual, a partir de 2007, de uma matriz destinada à formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira turma vinculada à nova estrutura concluiu o curso em 2010 (Unesp/IB, 2022, p. 1-2).

Essa mudança foi formulada no Projeto de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, elaborado em 2006, em diálogo com a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), os Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 (Brasil, 2005, 2006b) e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a). O documento defendia a superação da fragmentação das habilitações, sem eliminar os conhecimentos relacionados às diferentes áreas de atuação do pedagogo, e estabelecia como princípios a articulação entre teoria e prática, a iniciação à investigação, a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular, a integração entre os âmbitos de atuação profissional e a eleição da escola pública como espaço de investigação e intervenção (Unesp/IB, 2006, p. 5-8).

A matriz implantada em 2007 totalizava 3.465 horas, distribuídas em oito semestres, e organizava as disciplinas em quatro conjuntos: obrigatórias de Formação

Geral, obrigatórias de Formação Profissional, obrigatórias de Aprofundamento e Optativas. A estrutura compreendia ainda disciplinas preparatórias para os estágios, Estágios Supervisionados, Projetos Integradores, Trabalho de Conclusão de Curso e atividades acadêmico-científicas e culturais (Unesp/IB, 2006, p. 26-37).

A denominação “disciplinas obrigatórias de aprofundamento” exige, contudo, uma delimitação. O estudante deveria cumprir quatro disciplinas dentre um conjunto fixo de oito componentes oferecidos pelas áreas do Departamento de Educação. A obrigatoriedade incidia, portanto, sobre o cumprimento da carga de aprofundamento, e não sobre cada disciplina individualmente. Uma vez escolhidos, os componentes tornavam-se obrigatórios para o estudante. O documento diferenciava essa modalidade das disciplinas optativas e a apresentava como mecanismo de flexibilização da trajetória formativa (Unesp/IB, 2006, p. 28-29).

Nesse conjunto estava “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares”, com carga horária de 60 horas e quatro créditos, prevista para o sexto semestre. Na estrutura seriada de referência, o estudante deveria cursar esse componente ou “Educação e Trabalho”, de modo que “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” não constituía exigência comum a todos os matriculados, mas uma alternativa no interior do bloco obrigatório de aprofundamento (Unesp/IB, 2006, p. 33, 36).

A disciplina constitui a primeira forma autônoma relacionada à avaliação identificada na matriz implantada após as DCNs de 2006. Sua denominação associava nominalmente a avaliação ao planejamento, às unidades escolares e aos sistemas de ensino. Essa constatação, entretanto, diz respeito à posição e ao título do componente; a delimitação de seus conteúdos, objetivos e orientações teóricas depende da análise dos planos de ensino.

Paralelamente, os registros obtidos junto à Seção Técnica de Graduação permitiram identificar a disciplina optativa “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”, também com carga horária de 60 horas. O componente não aparece nominalmente entre as optativas relacionadas nos PPPs examinados, e sua localização decorreu do plano de ensino de 2012 e dos registros administrativos consultados. Esses materiais indicam que a disciplina esteve vinculada à estrutura de 2007 e teve oferta identificada, pelo menos, entre 2007 e 2016.

A coexistência de “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” e “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” impede que a

trajetória do período seja apresentada como uma sequência composta por um único componente. Na estrutura implantada em 2007, a avaliação ocupou simultaneamente duas posições: uma disciplina integrante do aprofundamento escolhido pelo estudante e uma disciplina optativa. Ambas dependiam de escolhas curriculares e, portanto, não eram necessariamente cursadas por todos os alunos.

Após a conclusão da primeira turma da matriz, o Conselho de Curso iniciou, em 2011, discussões com docentes e discentes para avaliar a estrutura implantada em 2007. O PPP registra que demandas apresentadas por professores e estudantes levaram à constituição de uma comissão encarregada de estudar o curso e propor alterações. O processo foi também atravessado pelas Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014), que incidiram sobre a formação docente, os estágios e as práticas curriculares (Unesp/IB, 2015, p. 4-7).

A nova estrutura, apresentada no PPP de 2015, foi aprovada em 17 de dezembro de 2014 e implantada para os ingressantes de 2015. Posteriormente, recebeu uma alteração curricular aprovada em 16 de março de 2016. Essas datas são explicitadas na capa da versão consolidada do documento, que não deve ser tratada como uma terceira estrutura autônoma criada em 2018, mas como registro atualizado da matriz de 2015 e de sua alteração de 2016 (Unesp/IB, 2018, p. 1).

A estrutura implantada em 2015 elevou a carga horária do curso para 3.600 horas e passou a organizar seus componentes em Núcleo de Estudos de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. A Prática como Componente Curricular foi distribuída entre disciplinas articuladas aos Projetos Integradores, e os estágios permaneceram vinculados a componentes preparatórios e às áreas de docência e gestão (Unesp/IB, 2018, p. 30-38).

Nessa organização, “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” deixou de aparecer na matriz, enquanto “Avaliação Educacional” passou a integrar o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. O novo componente possuía 60 horas e quatro créditos e estava previsto para o quinto semestre (Unesp/IB, 2018, p. 33, 36). Assim como ocorria na estrutura anterior, “Avaliação Educacional” não era obrigatória para todos os estudantes. No quinto semestre, o aluno deveria escolher uma disciplina entre “Filosofia da Educação: aspectos filosóficos da Educação no Brasil na contemporaneidade”, “Educação, Sexualidade, Diversidade e relações de Gênero na Escola” e “Avaliação Educacional”.

Depois de escolhida, a disciplina passava a compor o percurso obrigatório de aprofundamento daquele estudante (Unesp/IB, 2018, p. 33, 36).

A implantação da matriz de 2015 não significou o encerramento imediato da anterior. Durante o período de transição, permaneceram vinculados à estrutura de 2007 os estudantes que nela haviam ingressado, enquanto as novas turmas passaram a seguir a estrutura reformulada. Desse modo, a retirada de “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” da nova matriz não deve ser confundida com sua interrupção simultânea para todos os estudantes. Os registros administrativos consultados indicam sua permanência para atendimento das turmas da estrutura anterior até 2016, período em que também foi localizada a oferta da optativa “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”.

A alteração documental consolidada posteriormente incorporou referências à Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015) e à Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017), sem modificar a posição básica de “Avaliação Educacional”. O componente continuou relacionado ao aprofundamento, enquanto o curso preservou a organização em núcleos, os Projetos Integradores, a articulação entre teoria e prática e a carga horária total de 3.600 horas (Unesp/IB, 2018, p. 7-8, 30-38).

A alteração curricular seguinte foi elaborada em 2022 e teve implantação prevista para 2023. Diferentemente das reestruturações de 2006 e 2015, esse documento não propôs uma nova organização integral do curso. Seu objetivo principal foi incorporar a curricularização da extensão em atendimento à Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e à Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021). O próprio roteiro declara que a proposta não implicava reestruturação curricular nem previa inclusão ou exclusão de disciplinas ou componentes curriculares (Unesp/IB, 2022, p. 7-8).

As 360 horas de Atividades Curriculares de Extensão Universitária foram distribuídas principalmente entre disciplinas obrigatórias já articuladas aos Projetos Integradores e atividades relacionadas à Semana de Estudos da Pedagogia. Essa solução manteve a estrutura disciplinar anterior e incorporou a extensão a dispositivos curriculares já existentes, com ações como oficinas, eventos, cursos, palestras, produções culturais e atividades realizadas em parceria com profissionais e instituições da Educação Básica (Unesp/IB, 2022, p. 8-10, 21-22).

No que se refere especificamente à avaliação, a alteração implantada em 2023 manteve “Avaliação Educacional” entre as disciplinas de aprofundamento, sem

modificar sua carga horária de 60 horas. A permanência deve ser entendida como continuidade de uma posição curricular específica e não como obrigatoriedade comum: o estudante continuava a acessá-la mediante escolha no conjunto de componentes de aprofundamento (Unesp/IB, 2022, p. 15).

A trajetória curricular da avaliação em Rio Claro não se organiza, portanto, como substituição linear entre componentes. Na estrutura implantada em 2007, coexistiram “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares”, integrante do bloco obrigatório de aprofundamento, e a optativa “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”. A partir da estrutura implantada em 2015, a primeira deixou de integrar a nova matriz e “Avaliação Educacional” passou a ocupar uma das alternativas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, posição preservada na alteração implantada em 2023.

Em termos curriculares, houve mudança de denominações e de enquadramentos, mas também continuidade da avaliação como possibilidade formativa específica. Com Goodson (1995), esse percurso pode ser descrito como uma reconfiguração da posição disciplinar: a avaliação passou de uma inscrição associada nominalmente ao planejamento de unidades e sistemas para uma denominação mais abrangente, sem se converter em componente comum a todos os estudantes. Sua presença no curso permaneceu, ao longo do recorte, vinculada sobretudo a escolhas realizadas no interior do aprofundamento ou da oferta optativa, aspecto que diferencia Rio Claro das unidades em que a avaliação integrou a formação obrigatória comum.

2.5 PEDAGOGIA EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

O curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) remonta à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, na qual funcionou desde 1957. Após a constituição da Unesp, em 1976, a unidade passou por uma reorganização institucional orientada, entre outros aspectos, pelo princípio da não duplicação de cursos e estruturas. Nesse processo, a Pedagogia foi descontinuada, embora tenha permanecido em funcionamento até 1979, ano de conclusão de sua primeira fase institucional (Unesp/Ibilce, 2001, p. 3-4). Entre o encerramento do curso e o ingresso da primeira turma da nova configuração, em 2004,

transcorreram aproximadamente 25 anos, o período mais prolongado de interrupção entre as trajetórias examinadas nesta pesquisa.

A recriação foi fundamentada pela proposta encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação em novembro de 2001. Elaborado no contexto dos debates que sucederam à Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), o documento criticava as orientações consideradas “utilitaristas” para a formação dos pedagogos e a separação entre a formação docente e a dos profissionais responsáveis pela gestão educacional. Em contraposição, defendia uma formação teórica e pedagógica sólida, a unidade entre teoria e prática, o compromisso social e ético, o trabalho coletivo e a articulação entre formação inicial e continuada (Unesp/Ibilce, 2001, p. 2-3). A proposta também justificava a implantação de um curso público e noturno pela demanda regional por formação superior de professores e pela necessidade de ampliar a atuação da universidade pública no Noroeste Paulista (Unesp/Ibilce, 2001, p. 4-10).

A primeira estrutura curricular totalizava 3.210 horas, distribuídas em 2.340 horas de disciplinas obrigatórias, 180 horas de optativas, 420 horas de Estágio Curricular Supervisionado, 75 horas de Trabalho de Conclusão de Curso e 195 horas de Trabalho Acadêmico (Unesp/Ibilce, 2001, p. 16-17). Embora a matriz previsse três disciplinas optativas, o documento não informa seus títulos e não registra nominalmente componente destinado de maneira específica ao estudo da avaliação. Por essa razão, não é possível concluir que o tema estivesse ausente da formação nem excluir sua eventual presença entre as optativas oferecidas; pode-se afirmar apenas que a avaliação não recebeu visibilidade própria como disciplina identificada na estrutura apresentada pela proposta de criação.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), desencadeou uma nova reestruturação. A proposta foi publicada pela Resolução Unesp n. 82/2007 (Unesp, 2007c) e incorporou, entre suas principais mudanças, a formação para a Educação Infantil, a revisão dos programas das disciplinas, a reorganização dos estágios, a regulamentação das Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais e a adoção de uma matriz semestral (Unesp/Ibilce, 2007, p. 30-37). Em sua primeira formulação, a estrutura proposta totalizava 3.495 horas, das quais 2.805 eram destinadas às atividades de formação geral, especializada e metodológica, 480 aos estágios e 210 às atividades complementares (Unesp/Ibilce, 2007, p. 37).

Durante a tramitação da proposta, pareceres e análises institucionais produziram novos ajustes na distribuição das cargas horárias e na organização dos componentes. A estrutura definitiva, implantada no ano letivo de 2008, passou a totalizar 3.390 horas: 2.190 horas de disciplinas obrigatórias, 210 de optativas, 420 de estágios, 420 de Trabalho de Conclusão de Curso e 150 de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (Unesp/Ibilce, 2007, p. 69-72). Os estudantes ingressantes em 2006 e 2007 foram obrigados a migrar para essa nova matriz, enquanto os ingressantes em 2004 e 2005 permaneceram vinculados à estrutura aprovada na criação do curso (Unesp/Ibilce, 2007, p. 70). Durante a transição, portanto, coexistiram duas configurações curriculares destinadas a grupos distintos de estudantes.

A matriz implantada em 2008 manteve quatro espaços optativos no último ano do curso, identificados genericamente como “Optativa I”, “Optativa II”, “Optativa III” e “Optativa IV”, sem apresentar a relação nominal dos componentes que poderiam preenchê-los (Unesp/Ibilce, 2007, p. 72). Desse modo, também nessa estrutura não foi localizado registro nominal de “Avaliação Educacional” ou de outra disciplina especificamente voltada à avaliação. A ausência do título no documento, entretanto, não permite determinar quais componentes foram efetivamente ofertados nos espaços optativos durante a vigência da matriz.

Nova alteração curricular foi elaborada em 2015 para adequar o curso, principalmente, às Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014) e ao Decreto n. 5.626/2005 (Brasil, 2005). A estrutura destinada aos ingressantes daquele ano totalizava 3.585 horas, distribuídas entre formação didático-pedagógica, formação científico-cultural, estágios e Trabalho de Conclusão de Curso (Unesp/Ibilce, 2015, p. 1, 3, 7-8). Diferentemente dos documentos anteriores, essa alteração apresenta uma relação nominal das disciplinas optativas e registra “Avaliação Educacional” como componente de 4 créditos, correspondentes a 60 horas, destinado aos estudantes do quarto ano (Unesp/Ibilce, 2015, p. 7).

Esse registro não permite afirmar que a disciplina tenha sido criada em 2015. Na tabela de equivalências, “Avaliação Educacional” aparece tanto na coluna referente ao currículo vigente quanto naquela destinada ao currículo proposto, conservando a mesma denominação, o mesmo número de créditos e sua vinculação ao quarto ano (Unesp/Ibilce, 2015, p. 7). O documento demonstra, portanto, que a disciplina já integrava o repertório de optativas antes e foi mantida pela alteração, embora os documentos enviados não permitam precisar o ano de sua criação.

Tampouco sua presença na relação de optativas comprova oferta regular ou realização por estudantes em todos os anos; confirma apenas sua existência formal entre as possibilidades curriculares registradas.

A adequação curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em outubro de 2018 e implantada para os ingressantes de 2019 respondeu, entre outras normas, à Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017), à Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015) e à Resolução Unesp n. 74/2018 (Unesp, 2018). A nova organização totalizava 3.300 horas, distribuídas entre conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos, práticas como componente curricular, formação para as demais funções, estágio e Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (Unesp/Ibilce, 2019, p. 1-2).

Nessa adequação, “Avaliação Educacional” permaneceu na relação das disciplinas optativas, com 4 créditos e destinação aos estudantes do quarto ano. Assim como no documento de 2015, o componente figura tanto no currículo vigente quanto no proposto, indicando continuidade formal de sua posição curricular, sem passagem para o núcleo obrigatório da formação (Unesp/Ibilce, 2019, p. 5-6). A permanência nominal em estruturas sucessivas documenta certa estabilização da disciplina entre as alternativas oferecidas pelo curso, mas não permite determinar, sem o exame dos registros anuais, a frequência de sua oferta ou o número de estudantes que a cursaram.

A alteração curricular aprovada pelas instâncias locais em 2022 e implantada em 2023 concentrou-se na curricularização da extensão, em atendimento à Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021). Para inserir as Atividades Curriculares de Extensão Universitária, o curso ampliou sua carga horária de 3.300 para 3.315 horas, suprimiu os componentes de Trabalho de Conclusão de Curso e incorporou 335 horas de extensão, das quais 300 foram destinadas à participação em programas institucionais e 35 integradas a disciplinas obrigatórias (Unesp/Ibilce, 2022, p. 2-3). A implantação ocorreu progressivamente a partir de 2023, com previsão de equivalências e possibilidade de migração para os estudantes vinculados às estruturas anteriores (Unesp/Ibilce, 2022, p. 14-15). Essa matriz preservou 90 horas de disciplinas optativas no quarto ano, distribuídas em um componente de 60 horas no primeiro semestre e outro de 30 horas no segundo (Unesp/Ibilce, 2022, p. 6-8). O documento, porém, apresenta esses espaços apenas como “Disciplina Optativa” e não reproduz a lista nominal das alternativas disponíveis.

A trajetória curricular da avaliação no curso de Pedagogia de São José do Rio Preto caracteriza-se, assim, pela ausência de registro nominal de disciplina específica nas estruturas de criação e de reestruturação implantada em 2008, seguida de sua identificação posterior como componente optativo. O primeiro registro localizado no corpus aparece na alteração de 2015, mas a própria tabela documental indica que “Avaliação Educacional” já pertencia ao currículo então vigente. A disciplina foi formalmente preservada na adequação implantada em 2019, sempre como possibilidade de escolha no quarto ano e sem integrar o percurso obrigatório. Na matriz iniciada em 2023, mantiveram-se os espaços optativos, mas a ausência de sua relação nominal impede confirmar a continuidade do componente. Nos termos de Goodson (1995), o percurso evidencia que a avaliação alcançou denominação e posição próprias no currículo, porém permaneceu inscrita de modo complementar, dependente da oferta institucional e da escolha discente.

2.6 PEDAGOGIA EM BAURU

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru foi instituído pela Resolução Unesp n. 33/2001 (Unesp, 2001b) e iniciou suas atividades em março de 2002. Sua proposta inicial destinava-se à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em período noturno, e foi justificada, entre outros aspectos, pela inexistência, na região de Bauru, de um curso superior público, estatal e gratuito com essa finalidade (Unesp/FC, 2006, p. 12-13). A implantação também foi regulamentada pela Resolução Unesp n. 31/2002 (Unesp, 2002), cujos efeitos retroagiram a 25 de fevereiro de 2002 (Unesp/FC, 2006, p. 11).

Desde sua criação, a Prática Pedagógica foi apresentada como eixo articulador da formação, em torno do qual se organizavam os demais eixos e componentes do curso. Essa orientação permaneceu nas reestruturações posteriores e constituiu um elemento de continuidade entre as diferentes configurações curriculares da Pedagogia de Bauru (Unesp/FC, 2014, p. 3; Unesp/FC, 2021, p. 2-3). Na estrutura inicial, concentrada na formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não foi identificada uma disciplina autônoma especificamente dedicada à avaliação. O quadro de equivalências apresentado na reestruturação de

2006 registra, diante da nova disciplina “Avaliação da Aprendizagem”, a inexistência de componente correspondente no currículo anterior (Unesp/FC, 2006, p. 80).

A primeira reestruturação de maior alcance foi elaborada em 2006, no contexto de aprovação do Parecer CNE/CP n. 3/2006 (Brasil, 2006b) e da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O documento propôs a ampliação da formação, que passou a abranger, além da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Gestão Educacional e a pesquisa na área das Ciências da Educação. A nova estrutura foi destinada aos estudantes ingressantes a partir do ano letivo de 2007, enquanto os matriculados anteriormente permaneceram vinculados ao currículo em extinção (Unesp/FC, 2006, p. 3-4, 77).

A matriz implantada para os ingressantes de 2007 organizou as disciplinas em quatro Eixos Formadores: Educação e Desenvolvimento Humano, Educação e Sociedade, Educação e Comunicação e Educação e Saber Escolar. Nesse arranjo, “Avaliação da Aprendizagem” foi incluída como disciplina obrigatória do eixo Educação e Sociedade, com carga horária de 68 horas e oferta no primeiro semestre do terceiro ano, correspondente ao quinto termo do curso (Unesp/FC, 2006, p. 42, 57, 65). A inexistência de disciplina equivalente na estrutura anterior indica que a reforma não promoveu apenas uma alteração de denominação, mas introduziu a avaliação como componente autônomo no percurso comum dos estudantes (Unesp/FC, 2006, p. 80).

Uma nova proposta de reestruturação começou a ser discutida pelo corpo docente em 2011. O processo considerou demandas identificadas por professores e estudantes, avaliações realizadas nos Conselhos de Termo e debates promovidos nas Semanas de Estudos da Pedagogia, além das iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação para a articulação dos cursos de mesma nomenclatura da Unesp (Unesp/FC, 2014, p. 4-5). A publicação das Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014) acrescentou exigências relacionadas à formação de professores no Estado de São Paulo e à articulação entre teoria e prática, incorporadas à proposta concluída em 2014 e destinada aos estudantes ingressantes a partir de 2015 (Unesp/FC, 2014, p. 3-6, 43).

A estrutura implantada em 2015 preservou a Prática Pedagógica como princípio organizador mais amplo e criou as disciplinas de “Práxis Pedagógica”, distribuídas pelos oito termos do curso como componentes de integração entre os diferentes momentos da formação. A criação dessas disciplinas não representou a substituição

da Prática Pedagógica como eixo: enquanto esta permaneceu como princípio articulador da proposta, a Práxis Pedagógica assumiu forma disciplinar e passou a articular teoria e prática, ensino, pesquisa, extensão e Gestão Educacional no interior da matriz (Unesp/FC, 2014, p. 9-12, 18-25).

Nessa nova estrutura, “Avaliação Educacional” ocupou a posição correspondente à disciplina anteriormente denominada “Avaliação da Aprendizagem”. Além da mudança de título, o componente teve sua carga horária reduzida de 68 para 60 horas e foi antecipado do quinto para o quarto termo, permanecendo como disciplina obrigatória integrante da formação didático-pedagógica (Unesp/FC, 2006, p. 42; Unesp/FC, 2014, p. 12, 24). A denominação “Avaliação Educacional” apresenta um escopo nominal mais abrangente do que “Avaliação da Aprendizagem”, mas a análise dos planos de ensino será necessária para verificar se essa alteração também correspondeu a mudanças em seus objetivos, conteúdos e referenciais.

A implantação gradativa da nova matriz produziu um período de coexistência curricular. Enquanto “Avaliação Educacional” passou a atender os estudantes vinculados à estrutura implantada para os ingressantes de 2015, “Avaliação da Aprendizagem” continuou sendo oferecida às turmas pertencentes ao currículo anterior. Desse modo, as duas denominações não configuraram uma substituição imediata em todo o curso, mas componentes destinados a estudantes submetidos a matrizes distintas durante a transição curricular (Unesp/FC, 2014, p. 34-43).

O retrospecto apresentado no PPP de 2021 registra ainda uma reestruturação realizada em 2016 e revista em 2017, no contexto das adequações relacionadas às Deliberações CEE n. 111/2012, n. 126/2014 e n. 154/2017 (São Paulo, 2012, 2014, 2017). Os documentos encaminhados, entretanto, não permitem identificar alterações específicas produzidas por essas revisões na posição, na carga horária ou na condição curricular de “Avaliação Educacional” (Unesp/FC, 2021, p. 3). A disciplina permaneceu registrada como componente obrigatório do currículo então vigente.

A reorganização seguinte começou a ser discutida em 2020 e resultou no PPP elaborado em 2021, destinado à estrutura curricular que seria implantada a partir do ano letivo de 2023. A principal motivação formal foi a curricularização da extensão, estabelecida pela Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e regulamentada na universidade pela Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021). Para incorporar as atividades extensionistas à graduação, o curso promoveu remanejamentos,

alterações de denominação, inserções e exclusões de disciplinas, além da reformulação dos respectivos planos de ensino (Unesp/FC, 2021, p. 10-11).

A extensão foi organizada por meio do Projeto Articulado de Extensão Universitária (PAEX), desenvolvido progressivamente ao longo dos quatro últimos semestres do curso e articulado a diferentes componentes da matriz (Unesp/FC, 2021, p. 51-58). No conjunto das mudanças realizadas, “Avaliação Educacional” foi incluída nominalmente na relação de disciplinas excluídas da nova estrutura curricular (Unesp/FC, 2021, p. 33). A avaliação perdeu, portanto, a forma disciplinar autônoma que havia adquirido na matriz implantada em 2007 e mantido, sob nova denominação, na estrutura destinada aos ingressantes de 2015.

Essa exclusão, contudo, não produziu o encerramento imediato da disciplina para todos os estudantes. O PPP estabeleceu que a nova estrutura fosse aplicada aos ingressantes de 2023, enquanto os estudantes vinculados ao currículo 3003 permaneceriam submetidos à matriz anterior até a conclusão do curso. Durante o período de transição, as duas estruturas deveriam funcionar paralelamente, com a manutenção das disciplinas necessárias à integralização curricular das turmas anteriores (Unesp/FC, 2021, p. 67). Assim, os documentos permitem confirmar a supressão de “Avaliação Educacional” na nova matriz, mas não estabelecem o último ano ou semestre de sua oferta efetiva aos estudantes remanescentes.

A trajetória curricular da avaliação na Pedagogia de Bauru compreende, portanto, três movimentos principais. Ausente como disciplina autônoma na estrutura inicial, foi incorporada ao percurso obrigatório dos estudantes na matriz implantada em 2007, sob o título “Avaliação da Aprendizagem”, com 68 horas. Na estrutura destinada aos ingressantes de 2015, passou a ser denominada “Avaliação Educacional”, teve sua carga horária reduzida para 60 horas e foi deslocada do quinto para o quarto termo. Por fim, foi excluída da nova matriz implantada para os ingressantes de 2023, embora tenha permanecido transitoriamente em oferta para os estudantes vinculados ao currículo anterior. A avaliação ocupou, desse modo, uma posição disciplinar obrigatória durante parte significativa da trajetória do curso, mas essa forma curricular autônoma não foi preservada na última estrutura compreendida pelo período investigado.

2.7 TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS, TRADIÇÕES FORMATIVAS E LUGARES DA AVALIAÇÃO

A reconstrução das trajetórias dos seis cursos de Pedagogia da Unesp evidencia que as normativas comuns não produziram configurações curriculares homogêneas. A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), as adequações nacionais e estaduais posteriores e a curricularização da extensão provocaram reorganizações de alcances distintos, mediadas pelas histórias institucionais, pelas estruturas existentes e pelas escolhas de cada unidade. A divisão entre cursos de continuidade, de reabertura e de criação tardia contribui para organizar esses percursos, mas não determina, isoladamente, o lugar assumido pela avaliação em cada currículo (Fonseca-Janes, 2010).

No período de 2007 a 2023, foram identificadas 22 disciplinas relacionadas à avaliação: oito em Presidente Prudente, cinco em Araraquara, três em Marília, três em Rio Claro, duas em Bauru e uma em São José do Rio Preto. Quanto ao estatuto curricular, sete integraram a formação obrigatória comum, três foram obrigatórias no interior de aprofundamentos escolhidos pelos estudantes, cinco tiveram caráter optativo e sete pertenciam às habilitações em processo de extinção. Essa distribuição mostra que a presença disciplinar da avaliação variou não apenas em quantidade, mas também quanto ao público alcançado, à obrigatoriedade e à posição ocupada nas matrizes.

Nos cursos de continuidade, as configurações foram distintas. Em Araraquara, as disciplinas “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática”, vinculadas à formação em Educação Especial, permaneceram no início do recorte para atender estudantes da estrutura em extinção. Na organização curricular posterior às DCNs de 2006, foram identificadas três optativas comprovadamente vinculadas ao percurso da Pedagogia: “Avaliação Educacional”, “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” e “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem”. O conjunto evidencia diferentes apropriações do saber avaliativo, abrangendo a avaliação especializada na Educação Especial, uma abordagem geral da avaliação educacional, o exame político-histórico das avaliações de rendimento e a aproximação entre políticas, aprendizagem e práticas escolares. Sua presença permaneceu, entretanto, predominantemente dependente da oferta institucional e da escolha discente, o que restringia o alcance

dessas possibilidades formativas entre os estudantes do curso (Unesp/FCLAr, 2007, 2011, 2022).

Em Marília, duas disciplinas próprias das habilitações em Educação Especial também foram oferecidas durante a transição inicial. Depois desse período, a presença mais estável concentrou-se em “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, obrigatória apenas para os estudantes que escolhiam o Aprofundamento em Gestão em Educação (Unesp/FFC, 2006, p. 13, 18; 2018, p. 29; 2022, p. 17-18).

Entre os cursos de reabertura, Presidente Prudente apresentou o maior número e a maior diversidade de componentes. Três disciplinas pertenciam às habilitações em extinção e cinco integraram as matrizes comuns posteriores às DCNs de 2006, com denominações relacionadas à avaliação educacional, institucional, da aprendizagem, dos sistemas educativos e da produção textual. Esses componentes pertenceram a estruturas distintas e, em alguns casos, coexistiram apenas durante as transições entre matrizes, sem compor uma sequência inteiramente linear (Unesp/FCT, 2007, p. 10-13; 2011, p. 30, 35; 2015, p. 19-21; 2018, p. 26-28; 2023, p. 9, 14).

Em Rio Claro, a avaliação permaneceu vinculada a escolhas curriculares. Na estrutura implantada em 2007, coexistiram uma disciplina de aprofundamento e uma optativa; a partir da matriz de 2015, “Avaliação Educacional” passou a integrar o conjunto de componentes de aprofundamento selecionados pelos estudantes, posição mantida em 2023 (Unesp/IB, 2006, p. 33, 36; 2018, p. 33, 36; 2022, p. 15). São José do Rio Preto apresentou a inscrição mais restrita: “Avaliação Educacional” foi identificada como optativa e formalmente preservada na adequação implantada em 2019. A matriz de 2023 manteve espaços destinados às optativas, mas não reproduziu a relação nominal das disciplinas, o que impede confirmar a continuidade específica do componente (Unesp/Ibilce, 2019, p. 5-6; 2022, p. 6-8).

Bauru, único curso de criação tardia, apresentou inicialmente uma trajetória de obrigatoriedade comum. “Avaliação da Aprendizagem” foi incorporada à matriz implantada em 2007 e, na estrutura destinada aos ingressantes de 2015, passou a denominar-se “Avaliação Educacional” (Unesp/FC, 2006, p. 42, 57, 65; 2014, p. 12, 24). O PPP elaborado em 2021 incluiu essa disciplina entre os componentes excluídos da matriz implantada em 2023, embora sua oferta tenha permanecido necessária durante a transição para os estudantes vinculados ao currículo anterior (Unesp/FC,

2021, p. 33, 67). Houve, nesse caso, a supressão da forma disciplinar autônoma na nova estrutura, sem que isso permita concluir pelo desaparecimento do tema do conjunto da formação.

A comparação demonstra que a avaliação não percorreu um processo uniforme de consolidação disciplinar. Sua inscrição variou entre obrigatoriedade comum, aprofundamento, optatividade e permanência transitória em habilitações extintas. Também ocorreram coexistências, mudanças de denominação, deslocamentos, substituições e supressões da forma disciplinar autônoma. Com Goodson (1995), esses movimentos podem ser compreendidos como reconfigurações curriculares nas quais a continuidade de um saber não implica a conservação do mesmo título, estatuto ou alcance formativo.

Os resultados desta seção oferecem, assim, base histórico-curricular para a hipótese de que a avaliação se disciplinarizou de maneiras distintas nos cursos de Pedagogia da Unesp. A seção seguinte desloca a análise das posições ocupadas nas matrizes para os sentidos projetados pelos PPPs, examinando como a avaliação é representada nos documentos e que relações estabelece com o perfil do pedagogo, as finalidades formativas e o acompanhamento institucional dos cursos.

3. AVALIAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: REPRESENTAÇÕES E INTENCIONALIDADES FORMATIVAS

Na Seção 2, os Projetos Político-Pedagógicos e os demais documentos curriculares foram mobilizados principalmente para reconstruir as trajetórias histórico-institucionais dos seis cursos de Pedagogia da Unesp e identificar as posições ocupadas pelas disciplinas relacionadas à avaliação. Nesta seção, o foco desloca-se para o modo como esses documentos apresentam os projetos formativos, atribuem sentidos à avaliação e estabelecem relações entre esse saber, o perfil do pedagogo, a organização curricular e o acompanhamento institucional dos cursos.

Embora reunidos sob a designação geral de Projetos Político-Pedagógicos, os documentos examinados possuem naturezas e alcances distintos. O corpus compreende PPPs integrais, projetos de reestruturação, solicitações e termos de adequação curricular, atualizações produzidas por determinadas gestões e formulários institucionais destinados a alterações específicas. Essa diferença precisa ser considerada na análise, pois um projeto integral tende a desenvolver de maneira mais ampla os objetivos, o perfil do egresso e os mecanismos de avaliação do curso, enquanto um documento de alteração pontual pode concentrar-se apenas nos elementos modificados. A menor presença da avaliação em determinado texto não será interpretada, portanto, como evidência automática de redução de sua importância no projeto formativo.

A leitura parte da compreensão de que os PPPs não são registros neutros nem descrições transparentes da realidade cotidiana dos cursos. Como representações documentais, eles selecionam acontecimentos, organizam memórias, justificam decisões e projetam imagens públicas das instituições e da formação oferecida (Chartier, 1990). A avaliação pode receber grande visibilidade em um documento sem necessariamente ocupar posição disciplinar obrigatória; inversamente, a inexistência de menção explícita não permite concluir que o tema estivesse ausente das práticas ou de outros componentes curriculares. O que se examina é o modo como ela foi inscrita, classificada e apresentada no plano documental.

Os PPPs constituem fontes relevantes para o conhecimento da organização, dos objetivos e das propostas das instituições educacionais (Lüdke; André, 1986). Ao mesmo tempo, sua produção envolve escolhas sobre o que deve ser registrado, preservado e legitimado, aproximando-os da condição de documentos como

monumentos discutida por Le Goff (1990). Essa dupla natureza permite tratá-los tanto como registros administrativos e curriculares quanto como construções seletivas da memória institucional.

O caráter político e formativo desses documentos também orienta a análise. Conforme Veiga (2011), o Projeto Político-Pedagógico expressa concepções de formação, educação e sociedade. Ao definir objetivos, competências, matrizes e formas de acompanhamento, os cursos projetam determinados perfis profissionais e atribuem diferentes graus de visibilidade aos saberes considerados necessários à formação do pedagogo. A avaliação será analisada, nesse quadro, não apenas quando aparece como disciplina autônoma, mas também quando integra os objetivos do curso, as atribuições do egresso, os estágios, a gestão de projetos e os processos de revisão institucional.

Os documentos permitem examinar sobretudo as finalidades de objetivo atribuídas à formação, no sentido proposto por Chervel (1990). Eles registram o que os cursos declaram pretender desenvolver, mas não comprovam que as capacidades previstas tenham sido efetivamente constituídas nem que os procedimentos anunciados tenham sido integralmente realizados. A Seção 4 deslocará a análise para os planos de ensino, observando como as finalidades gerais dos PPPs são detalhadas, reorganizadas ou parcialmente deslocadas nas ementas, nos objetivos, nos conteúdos, nas bibliografias, nas metodologias e nas formas de avaliação discente. PPPs e planos permanecem, contudo, no plano prescritivo e não fornecem acesso direto à totalidade das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Embora os PPPs constituam o núcleo documental desta seção, outras fontes são utilizadas para delimitar com precisão a posição das disciplinas. Matrizes, planos de ensino, registros administrativos e documentos fornecidos pelas Seções Técnicas de Graduação permitiram identificar componentes que nem sempre aparecem nominalmente nos projetos. No caso das disciplinas optativas, a inclusão no corpus exigiu documentação que demonstrasse sua vinculação ao curso de Pedagogia ou sua disponibilidade aos respectivos estudantes. A presença de um componente em listas gerais da unidade ou a simples localização de seu plano de ensino não foram consideradas provas suficientes desse vínculo. Essas fontes complementam a reconstrução curricular e ajudam a evidenciar os limites seletivos dos PPPs, mas a análise interna das disciplinas será reservada à Seção 4.

O período de 2007 a 2023 foi atravessado por três movimentos normativos principais. O primeiro decorreu da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, estabeleceu a docência como base da formação e determinou a extinção das habilitações. O segundo envolveu as Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014), a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015) e a Deliberação CEE n. 154/2017 (São Paulo, 2017), que incidiram sobre conteúdos formativos, estágios e Práticas como Componente Curricular. O terceiro relacionou-se à curricularização da extensão, instituída pela Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e regulamentada na Universidade pela Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021).

Essas normas constituíram referências comuns, mas foram apropriadas de modos distintos pelas unidades. Os documentos não registram uma aplicação uniforme das determinações externas; apresentam mediações locais condicionadas pelas trajetórias dos cursos, pelas áreas formativas consolidadas, pelos recursos institucionais disponíveis e pelas decisões dos colegiados. Com Goodson (1995), tais movimentos podem ser compreendidos como reconfigurações curriculares, nas quais conhecimentos anteriormente organizados nas habilitações foram preservados, deslocados, renomeados ou suprimidos em sua forma disciplinar autônoma. Quando os PPPs relacionam essas escolhas às capacidades exigidas do pedagogo, também projetam formas específicas de profissionalização, selecionando atribuições consideradas relevantes para sua atuação (Viñao, 2008).

A análise será organizada em torno de quatro formas principais de visibilidade da avaliação. A primeira corresponde à competência profissional, expressa no perfil do egresso e nos objetivos dos cursos, frequentemente associada à docência, à gestão, ao acompanhamento do projeto pedagógico e à elaboração e avaliação de programas educacionais. A segunda refere-se à avaliação como objeto curricular, presente em disciplinas obrigatórias, optativas, de aprofundamento ou provenientes das habilitações em extinção. A terceira compreende a avaliação como mecanismo de acompanhamento institucional, empregado na análise de disciplinas, docentes, estudantes, currículos e processos de implantação. A quarta diz respeito ao uso de resultados do Enade, pareceres externos, avaliações institucionais e indicadores de desempenho como recursos documentais de reconhecimento e legitimação dos projetos apresentados.

Essas dimensões não serão tratadas como equivalentes. Uma disciplina obrigatória possui maior abrangência curricular, mas isso não significa, isoladamente, maior visibilidade da avaliação no conjunto do PPP. Do mesmo modo, a reprodução de competências avaliativas no perfil do egresso não garante a existência de formação disciplinar específica comum a todos. Interessa compreender justamente as aproximações e tensões entre o que se prescreve para o conjunto dos futuros pedagogos, os espaços curriculares destinados ao estudo da avaliação e os usos que o próprio curso faz dos processos avaliativos.

Ao definir perfis, hierarquizar componentes e mobilizar resultados institucionais, os PPPs participam de processos de classificação e reconhecimento de saberes. Com Bourdieu (2004, 2011), a posição atribuída à avaliação pode ser interpretada como indício de legitimação curricular, desde que não se confunda permanência formal com prestígio, consenso ou centralidade. A análise considera tanto a abrangência dos componentes quanto sua visibilidade documental e as funções que os resultados avaliativos assumem na construção da imagem institucional de cada curso.

A exposição segue a sequência adotada na Seção 2. Inicialmente, são examinados os documentos de Araraquara e Marília, cursos em situação de continuidade; em seguida, os de Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, cursos de reabertura; por fim, os de Bauru, curso de criação tardia. Em cada caso, a análise procura compreender como a avaliação foi projetada como atribuição do pedagogo, organizada curricularmente, mobilizada no acompanhamento do curso e empregada na legitimação, preservação ou revisão das propostas formativas.

3.1 OS PPPs DA PEDAGOGIA DE ARARAQUARA (FCLAr)

Conforme apresentado na Subseção 2.1, o curso de Pedagogia da FCLAr atravessou diferentes configurações curriculares e preservou, entre 2007 e 2023, uma presença diversificada da avaliação, distribuída entre componentes vinculados à Educação Especial e disciplinas optativas. Interessa examinar, neste momento, não mais a sequência dessas ofertas, mas os modos pelos quais os documentos institucionais atribuíram sentidos à avaliação e a situaram no projeto formativo. Para isso, são considerados o PPP de 2007, sua reapresentação e atualização pela gestão 2010–2011, o termo de adequação elaborado em 2015 e a proposta de alteração curricular aprovada em 2022, com implantação a partir de 2023.

O PPP de 2007 apresenta o curso por meio de uma narrativa que articula tradição institucional, experiência formadora e produção acadêmica. A continuidade desde 1959, a qualificação do corpo docente, as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a existência do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar são mobilizadas para justificar a capacidade da unidade de responder às novas exigências dirigidas à formação do pedagogo. A menção ao “sólido lastro de ensino, pesquisa e extensão de serviços” acumulado pela instituição integra essa autorrepresentação e sustenta determinadas escolhas curriculares, sobretudo aquelas relacionadas às áreas historicamente desenvolvidas na FCLAr (Unesp/FCLAr, 2007, p. 7).

Nessa perspectiva, o documento pode ser compreendido como uma representação institucional que seleciona elementos da trajetória do curso e os organiza para conferir inteligibilidade e legitimidade à proposta apresentada (Chartier, 1990). A história da unidade não figura apenas como informação introdutória, mas como fundamento para a afirmação de uma identidade acadêmica própria. Com base em Bourdieu (2004, 2011), essa operação pode ser interpretada como mobilização de recursos institucionais de reconhecimento — tempo de existência, produção científica, qualificação docente e inserção na pós-graduação — em favor da posição ocupada pelo curso e da validade das escolhas defendidas no PPP.

A incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 é registrada segundo essa lógica. Embora o documento reconheça as determinações estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), não apresenta a organização curricular como simples aplicação de uma norma externa. A nova proposta é justificada também pela experiência acumulada pelo corpo docente, pelas pesquisas desenvolvidas na unidade e pelos debates anteriores sobre a formação de professores. A reforma é apropriada, portanto, a partir das condições e tradições locais, preservando saberes já valorizados, ainda que redistribuídos em outra arquitetura curricular (Chartier, 1990; Goodson, 1995).

É no perfil profissional projetado pelo PPP que a avaliação adquire uma de suas formulações mais abrangentes. Ao defender a incorporação à formação geral dos conhecimentos anteriormente segmentados pelas habilitações, o documento afirma:

Em síntese, pretende-se que o conhecimento, anteriormente limitado às habilitações específicas e segmentado em funções técnicas, seja incorporado à formação de todo pedagogo, de modo a prepará-lo para os desafios próprios das unidades escolares e mesmo para o prosseguimento na carreira

docente, ocupando funções de gestão e avaliação do ensino (Unesp/FCLAr, 2007, p. 9).

A passagem insere a avaliação entre as funções que o pedagogo poderia assumir ao longo de sua trajetória profissional. Não se trata, nesse ponto, de uma referência a procedimentos de verificação da aprendizagem nem da descrição de um componente curricular específico. A expressão “avaliação do ensino” aparece associada à gestão, ao acompanhamento das unidades escolares e à ampliação das responsabilidades profissionais para além da atuação em sala de aula. O PPP projeta, desse modo, uma profissionalização na qual docência, planejamento, gestão e avaliação são concebidos como dimensões articuladas do trabalho educacional (Viñao, 2008).

Essa compreensão é complementada pelo conjunto de capacidades que o documento considera necessárias ao exercício profissional. Entre elas, encontram-se as capacidades diagnósticas, analíticas, avaliativas, estratégicas e comunicativas. As capacidades avaliativas são definidas por meio da “valoração”, da “emissão de juízos” e da “previsão das consequências educativas dos projetos pedagógicos” (Unesp/FCLAr, 2007, p. 19). Sua inserção ao lado do diagnóstico, da análise e do planejamento permite interpretá-las como parte de um processo de produção de julgamentos fundamentados e de orientação das decisões educacionais. A avaliação é representada, portanto, como atividade intelectual e profissional que envolve examinar situações, atribuir valor, antecipar efeitos e fundamentar ações.

A formulação distancia-se de uma representação restrita da avaliação como mensuração de resultados escolares, embora não permita concluir quais concepções teóricas seriam efetivamente ensinadas. O PPP prescreve capacidades consideradas desejáveis para o egresso, mas não oferece evidências sobre sua concretização na formação ou sobre os conhecimentos mobilizados em cada disciplina. A análise dos planos de ensino será necessária para verificar de que modo essas finalidades proclamadas foram traduzidas em ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias.

A posição curricular das disciplinas acrescenta outra dimensão a essa representação. Como demonstrado na Subseção 2.1, foram identificadas três optativas relacionadas à avaliação no período, além de “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática”, componentes provenientes da formação em Educação Especial em processo de extinção. Nos PPPs examinados, “Avaliação Educacional” aparece nominalmente no rol de disciplinas

optativas. A vinculação de “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” e “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” ao percurso da Pedagogia foi reconstruída mediante outros documentos institucionais e materiais fornecidos pela Seção Técnica de Graduação. Tal configuração estabelece uma distinção relevante: a capacidade de avaliar é projetada como parte da formação geral do pedagogo, mas o estudo disciplinar autônomo da avaliação permanece localizado predominantemente no campo das escolhas curriculares.

As cinco disciplinas comprovadamente relacionadas à Pedagogia expressam formas distintas de inscrição curricular da avaliação. As duas disciplinas de “Avaliação e Intervenção” registram uma abordagem especializada, vinculada à formação em Educação Especial. Entre as optativas, “Avaliação Educacional” apresenta uma denominação geral, enquanto as outras duas indicam aproximações com a história e as políticas de avaliação, o rendimento escolar, a aprendizagem e as implicações desses processos para o trabalho docente. Essas denominações constituem indícios dos recortes atribuídos aos componentes, cuja delimitação efetiva será examinada na Seção 4 por meio das ementas, dos objetivos, dos conteúdos e das bibliografias.

A existência dessas optativas indica que o tema encontrou espaços específicos de desenvolvimento no curso, mas sua condição eletiva restringia a abrangência dessa formação. Nem todos os estudantes precisavam cursar componentes dedicados diretamente à avaliação, mesmo que o PPP a incluísse entre as capacidades profissionais esperadas. Essa diferença entre a presença transversal no perfil do egresso e a posição não obrigatória das disciplinas constitui uma característica da organização de Araraquara. Em termos curriculares, o saber avaliativo era reconhecido e disponibilizado, sem ocupar o estatuto de componente disciplinar comum a todos os concluintes.

Essa posição pode ser interpretada, com Goodson (1995), como uma forma particular de estabilização curricular. A avaliação não desaparece após a extinção das habilitações, mas é reordenada em espaços de menor alcance obrigatório. O deslocamento preserva sua visibilidade e possibilita diferentes recortes formativos, embora não produza uma institucionalização disciplinar comum. Convém, entretanto, não deduzir dos títulos das optativas as concepções efetivamente desenvolvidas. A denominação geral de “Avaliação Educacional” e as referências à aprendizagem, ao rendimento escolar e às políticas de avaliação constituem indícios de diferenciação temática, cuja confirmação depende do exame interno dos planos de ensino.

A avaliação assume ainda uma segunda função nos documentos: a de mecanismo de acompanhamento e regulação institucional. O PPP de 2007 dedica uma seção específica aos processos avaliativos do curso. Nela são mencionadas as avaliações externas realizadas no âmbito da Unesp, os pareceres emitidos sobre a graduação e um procedimento interno, desenvolvido desde 2002, destinado a avaliar as disciplinas, o trabalho docente e a participação dos próprios estudantes. O instrumento utilizado era composto por três partes: avaliação da disciplina, avaliação do desempenho do professor e autoavaliação discente. Os dados eram encaminhados aos docentes, sistematizados pelo Conselho de Curso e discutidos em reuniões destinadas à análise dos resultados (Unesp/FCLAr, 2007).

O documento da gestão 2010–2011 preserva essas informações e amplia o espaço destinado à apresentação dos resultados institucionais. A seção “Avaliação” reúne registros de processos externos, dados relativos ao curso e descrições dos mecanismos internos de acompanhamento. Também são anexados pareceres referentes aos quinquênios de 2001–2005 e 2006–2010, além do relatório do Enade de 2008. Nesse registro, a avaliação não aparece somente como procedimento voltado à identificação de problemas. Os resultados positivos são incorporados à apresentação pública do curso e ajudam a sustentar a imagem de qualidade e excelência acadêmica defendida pelo documento (Unesp/FCLAr, 2011).

Observa-se, portanto, uma dupla operação. Por um lado, a avaliação é apresentada como instrumento capaz de produzir informações para o acompanhamento das disciplinas, dos docentes e da organização curricular. Por outro, os pareceres e conceitos obtidos funcionam como recursos de reconhecimento institucional. Com base em Bourdieu (2004, 2011), pode-se considerar que os resultados avaliativos são convertidos em argumentos de legitimação, pois reforçam a autoridade do curso para defender sua proposta e afirmar a qualidade da formação oferecida. Essa leitura não significa que os processos tenham sido realizados apenas com finalidade legitimadora, mas evidencia o uso que os PPPs fazem dos resultados ao compor sua autorrepresentação.

O termo de adequação de 2015 torna essa função particularmente visível. Ao justificar a opção por ajustes pontuais em vez de uma reformulação mais ampla, o documento destaca os pareceres positivos das avaliações internas e externas, a nota obtida no Enade, a aprovação de egressos em concursos públicos e sua inserção profissional. Esses resultados são mobilizados para afirmar a adequação do projeto

em vigor e a inexistência, naquele momento, de uma demanda interna por mudanças estruturais. A avaliação atua, assim, como fundamento documental para a preservação da proposta, legitimando a continuidade de sua “marca singular” e de sua “essência formativa” (Unesp/FCLAr, 2015).

Essa utilização acrescenta um sentido distinto aos já identificados. Enquanto o PPP de 2007 representa a avaliação como capacidade profissional e descreve procedimentos para acompanhar o curso, o termo de 2015 transforma resultados avaliativos em justificativa para a manutenção da estrutura. A avaliação não aparece apenas como produção de informações, mas como forma de validação das escolhas curriculares anteriormente realizadas. O documento recorre aos resultados disponíveis para sustentar que as alterações exigidas pela legislação poderiam ser incorporadas sem modificar as bases do projeto formativo.

A proposta aprovada em 2022, com implantação a partir de 2023, conserva essa dimensão institucional, embora em outro cenário. O formulário registra os conceitos obtidos pelo curso no Enade e menciona a avaliação externa realizada pelo Conselho Estadual de Educação em 2021. Segundo o documento, a equipe responsável teria reconhecido a qualidade do curso e de sua estrutura, recomendando a atualização do PPP. A avaliação externa passa, nesse caso, a integrar a justificativa para a revisão documental e para a continuidade dos debates sobre uma futura reformulação mais abrangente (Unesp/FCLAr, 2022).

O mesmo texto prevê mecanismos específicos para avaliar e acompanhar a implantação da alteração curricular. O Conselho de Curso deveria manter contato permanente com os estudantes, sobretudo por intermédio da representação discente e do Centro Acadêmico, realizar assembleias no início e ao longo do processo e considerar os dados provenientes das avaliações das disciplinas. Os componentes introduzidos pela nova estrutura receberiam atenção particular, enquanto a necessidade de uma reforma mais ampla permaneceria em discussão. A avaliação é representada, nesse momento, como procedimento de acompanhamento da mudança, participação dos estudantes e eventual revisão das decisões tomadas.

A diferença entre os documentos mais amplos e os termos de alteração não deve ser interpretada como diminuição linear da importância da avaliação. O gênero e a finalidade de cada registro condicionam a extensão e o modo de tratamento do tema. O PPP de 2007 e sua atualização pela gestão 2010–2011 apresentam de maneira desenvolvida o perfil profissional e os mecanismos institucionais. O termo de

2015 utiliza resultados avaliativos para justificar a continuidade do projeto. A proposta de 2022, voltada a mudanças delimitadas, privilegia a avaliação como forma de acompanhar a implantação e subsidiar revisões futuras.

Ao longo do período, a avaliação adquire, portanto, quatro funções documentais complementares. Ela constitui uma capacidade profissional associada à análise, ao julgamento e à tomada de decisão; integra as possibilidades de formação disciplinar, principalmente por meio das três optativas e dos componentes especializados da Educação Especial; organiza procedimentos internos e externos de acompanhamento do curso; e fornece argumentos para legitimar, preservar ou rever a estrutura curricular. Essas funções coexistem nos documentos, mas recebem pesos diferentes conforme o momento e a finalidade de cada texto.

Nos PPPs de Araraquara, a visibilidade da avaliação não se reduz à existência de disciplinas com essa denominação. Sua presença mais abrangente encontra-se no perfil profissional e nos mecanismos pelos quais o curso observa e apresenta a si próprio. A configuração documental revela uma tensão: a avaliação é prescrita como capacidade relevante para a atuação de todo pedagogo, enquanto seu estudo disciplinar específico permanece condicionado, em grande parte, às escolhas dos estudantes e às ofertas departamentais. Paralelamente, os resultados de processos avaliativos tornam-se elementos importantes na construção da legitimidade institucional e no acompanhamento das mudanças curriculares. A trajetória dos documentos mostra, desse modo, uma ampliação das funções atribuídas à avaliação, que passa de competência formativa e objeto curricular a instrumento de regulação, validação e revisão do próprio projeto de curso.

3.2 OS PPPs DA PEDAGOGIA DE MARÍLIA (FFC)

Conforme demonstrado na Subseção 2.2, a extinção das habilitações modificou a organização curricular da Pedagogia de Marília, mas não suprimiu imediatamente todos os componentes vinculados à estrutura anterior. Nesta subseção, interessa examinar como a avaliação foi representada no PPP elaborado em 2006, para vigência a partir de 2007; na adequação curricular iniciada em 2017 e implantada em 2019; e na alteração de 2022, destinada aos ingressantes de 2023. A análise considera sua presença no posicionamento institucional do curso, no perfil do egresso,

nos componentes curriculares e nos mecanismos de acompanhamento do próprio projeto formativo (Unesp/FFC, 2006, p. 1; 2018, p. 1-3; 2022, p. 1-3).

O PPP de 2006 resultou de um processo de discussão que envolveu a Comissão de Reestruturação, o Conselho de Curso, os departamentos, os estudantes e diferentes instâncias da Universidade. Segundo o documento, os debates foram orientados pelas avaliações do curso, pelas diretrizes legais, pela produção acadêmica da área e pelas exigências histórico-sociais apresentadas à formação dos pedagogos (Unesp/FFC, 2006, p. 1). A proposta não se limitou, portanto, à exposição de uma nova matriz, pois registrou também uma posição institucional diante das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a).

Essa posição aparece de forma explícita no manifesto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2005. O curso contestou a retirada das habilitações da graduação, defendeu a autonomia das universidades para preservar áreas de especialidade e argumentou que a organização mantida em Marília não reproduzia necessariamente a fragmentação tecnicista associada às reformas da década de 1970. Ao afirmar que não se considerava contemplado pelas decisões do CNE, o documento apresentou a extinção das habilitações como uma imposição normativa que contrariava a trajetória formativa defendida pela unidade (Unesp/FFC, 2006, p. 6-7).

O PPP pode ser compreendido, nesse sentido, como uma representação institucional que seleciona elementos da história do curso e os organiza para sustentar determinadas escolhas curriculares (Chartier, 1990). Embora a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a) tenha sido incorporada à nova proposta, sua apropriação ocorreu por meio de uma leitura local que procurou preservar conhecimentos anteriormente associados à Administração Escolar, à Supervisão, à Orientação Educacional e à Educação Especial (Unesp/FFC, 2006, p. 6-7). A passagem das habilitações para os aprofundamentos constituiu uma reconfiguração de áreas formativas já consolidadas, sem equivaler à simples continuidade da estrutura anterior (Goodson, 1995).

A avaliação ocupava mais de uma posição nessa transição. No início do período delimitado pela pesquisa, foram oferecidas “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II”, ambas com 60 horas. Os componentes integravam um quinto ano optativo destinado

às últimas turmas formadas no contexto das antigas habilitações e estavam vinculados à complementação em Educação Especial. Tratava-se, portanto, de disciplinas próprias da organização curricular em processo de extinção, e não de componentes criados pela estrutura comum implantada a partir de 2007 (Unesp/FFC, 2006).

A presença dessas duas disciplinas no começo do recorte registra a coexistência temporária de camadas curriculares distintas. Enquanto a nova matriz procurava reorganizar a graduação sem habilitações, as últimas turmas da estrutura anterior ainda concluíam percursos especializados. Sob a perspectiva de Goodson (1995), essa simultaneidade permite observar que uma reforma não substitui necessariamente, de forma imediata, todas as configurações precedentes: componentes vinculados a tradições anteriores podem permanecer durante o período de transição, ainda que destinados a grupos específicos de estudantes.

A oferta de “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II” não deve ser confundida com a Complementação em Educação Especial inicialmente prevista para os estudantes da nova estrutura. O PPP de 2006 indicava a possibilidade de que os concluintes retornassem posteriormente para essa formação adicional (Unesp/FFC, 2006, p. 1). O documento referente à adequação vigente a partir de 2019 esclarece, contudo, que essa complementação destinada aos alunos do currículo pós-2007 não chegou a ser oferecida por impedimentos legais (Unesp/FFC, 2018, p. 2). As duas disciplinas identificadas no início do recorte pertenciam, assim, ao encerramento das habilitações anteriores, e não à concretização da possibilidade projetada para os egressos da nova matriz.

Os títulos desses componentes associam nominalmente a avaliação ao diagnóstico e à intervenção no âmbito da Educação Especial. Essa constatação não autoriza, por si só, conclusões sobre as concepções teóricas ou os procedimentos ensinados. Tais aspectos dependem da análise das ementas, dos objetivos, dos conteúdos e das bibliografias, realizada na Seção 4. Para a leitura dos PPPs, importa reconhecer que a avaliação também esteve presente em uma formação especializada, ainda que de modo transitório e restrito às últimas turmas vinculadas às habilitações.

A organização criada após as DCNs atribuiu outra posição ao tema por meio de “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”. A

disciplina, com 60 horas, foi inserida no Aprofundamento em Gestão em Educação, escolhido pelos estudantes no último semestre do quarto ano (Unesp/FFC, 2006, p. 13, 18). Diferentemente dos dois componentes de Educação Especial, sua presença não se limitou ao encerramento da estrutura anterior: ela integrou a nova arquitetura curricular e permaneceu nas adequações subsequentes.

Essa localização estabelece uma relação formal entre avaliação, planejamento, orientação educacional e gestão. O componente não integrava o núcleo obrigatório comum, mas se tornava obrigatório para os estudantes que escolhiam o Aprofundamento em Gestão em Educação (Unesp/FFC, 2006, p. 13, 18). A posição ocupada pela disciplina permite afirmar que o estudo específico da avaliação foi preservado em um percurso determinado; a maneira como esses campos foram articulados internamente, porém, deve ser verificada nos planos de ensino.

O perfil do egresso amplia a presença documental da avaliação para além de uma área escolhida. Ao incorporar as competências estabelecidas no art. 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), o PPP determina que o pedagogo esteja apto a participar da elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Também prevê sua atuação no planejamento, na execução e na avaliação de projetos e programas educacionais, bem como na aplicação crítica de determinações legais e no encaminhamento dos resultados avaliativos às instâncias competentes (Brasil, 2006a, art. 5º, XII, XIII e XVI; Unesp/FFC, 2006, p. 12-13).

Há, nesse ponto, uma diferença entre a amplitude da competência proclamada e a distribuição curricular de sua formação disciplinar. Os documentos apresentam a avaliação de projetos, programas e diretrizes como atribuição de todo egresso, mas o componente dedicado explicitamente ao planejamento e à avaliação permaneceu obrigatório apenas dentro do aprofundamento de Gestão. No início do recorte, as duas disciplinas de avaliação, diagnóstico e intervenção alcançavam outro grupo específico: os estudantes das últimas turmas vinculadas às habilitações em Educação Especial. A presença curricular da avaliação em Marília foi, desse modo, diversificada, porém seletiva.

O documento referente à adequação vigente a partir de 2019 preservou as competências avaliativas do perfil profissional, reproduzindo as formulações oriundas das DCNs de 2006 (Brasil, 2006a; Unesp/FFC, 2018, p. 18-19). “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” também permaneceu no

Aprofundamento em Gestão em Educação, com 60 horas e condição obrigatória para os estudantes que escolhessem esse percurso (Unesp/FFC, 2018, p. 29). A permanência da disciplina indica a estabilização de uma posição curricular, mas não a ampliação de sua obrigatoriedade para toda a graduação (Goodson, 1995).

A alteração destinada aos ingressantes de 2023 conservou essa configuração. O graduando continuou obrigado a escolher um dos três Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos — Educação Infantil, Educação Especial ou Gestão Educacional — no último semestre do quarto ano (Unesp/FFC, 2022, p. 7). No núcleo de Gestão, “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” foi mantida com carga horária de 60 horas (Unesp/FFC, 2022, p. 17-18).

A continuidade do componente entre as estruturas de 2007, 2019 e 2023 constitui indício de reconhecimento curricular da avaliação no âmbito da Gestão em Educação. Com Bourdieu (2004, 2011), essa permanência pode ser interpretada como estabilização de uma posição delimitada: o saber avaliativo conservou denominação e espaço próprios, mas não alcançou o estatuto de disciplina obrigatória comum. Seu reconhecimento ocorreu no interior de um percurso que dependia da escolha dos estudantes.

A comparação entre as três disciplinas também evidencia uma mudança na forma de visibilização curricular da avaliação. “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II” estavam associadas às habilitações em Educação Especial e foram oferecidas apenas no início do recorte, durante o encerramento daquela estrutura. “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, por sua vez, integrou a reorganização posterior às DCNs e se manteve durante todo o restante do período no aprofundamento de Gestão. Não se trata de uma substituição direta entre os componentes, mas da coexistência inicial de dois modos de inserção: um residual e especializado, próprio das habilitações; outro incorporado à nova arquitetura curricular.

Essa diferença também aparece na visibilidade conferida pelos documentos. Os PPPs desenvolvem mais claramente a posição de “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, pois o componente integra as matrizes que os projetos procuravam instituir ou adequar. As disciplinas de Educação Especial são identificadas com maior precisão nos planos de ensino e em registros relativos às últimas turmas das habilitações. Tal assimetria demonstra que o PPP seleciona os

elementos considerados centrais para apresentar a estrutura em implantação, sem necessariamente registrar com o mesmo grau de detalhamento todos os componentes mantidos durante a transição (Chartier, 1990).

A avaliação aparece ainda como mecanismo de validação institucional. O PPP de 2006 menciona os resultados obtidos no Provão, no Enade e na avaliação externa realizada em 2005, além do desempenho dos egressos em concursos e de seu ingresso em programas de pós-graduação. Esses indicadores são apresentados como evidências da qualidade da formação oferecida pelo curso (Unesp/FFC, 2006, p. 5). No manifesto contrário à extinção das habilitações, as avaliações internas e externas também são utilizadas para sustentar sua pertinência e a capacidade da unidade de formar profissionais críticos, reflexivos e iniciados na pesquisa (Unesp/FFC, 2006, p. 6-7).

Os resultados avaliativos cumprem, nessa argumentação, uma função que ultrapassa o acompanhamento do curso. Eles são mobilizados para conferir validade à experiência acumulada e às escolhas curriculares defendidas pela unidade. Com base em Bourdieu (2004, 2011), pode-se interpretar esse uso como conversão de resultados institucionais em recursos de reconhecimento. Isso não significa que as avaliações tenham sido produzidas exclusivamente para legitimar as habilitações, mas evidencia o papel que assumem na construção documental da posição defendida pelo curso.

A avaliação também constitui objeto de uma seção específica do PPP de 2006. O documento afirma que a efetivação da proposta exigiria acompanhamento permanente em razão de seu caráter processual e dinâmico. Reconhece, entretanto, que os critérios ainda não estavam concluídos e atribui ao Conselho de Curso, aos departamentos, aos estudantes e ao Centro Acadêmico a responsabilidade de elaborá-los coletivamente (Unesp/FFC, 2006, p. 24).

A proposta abrangia o desempenho dos estudantes, a coerência e a relevância das disciplinas e o desenvolvimento geral do curso. Para conduzir esse acompanhamento, o PPP previa assembleias anuais, reuniões por séries e análise dos planos de ensino. As atividades de pesquisa e extensão também integravam o processo, por meio da participação em projetos, grupos de estudo, eventos acadêmicos, estágios e ações extensionistas (Unesp/FFC, 2006, p. 24-25). A avaliação do curso era representada, portanto, como procedimento coletivo destinado

a acompanhar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a produzir elementos para o redirecionamento da ação pedagógica.

O PPP referente à organização vigente a partir de 2019 retomou essa formulação. A avaliação continuou apresentada como processo permanente e participativo, envolvendo Conselho de Curso, departamentos, docentes, estudantes e Centro Acadêmico. O documento acrescentou a possibilidade de utilização dos dados produzidos pela plataforma institucional da Unesp para subsidiar as discussões (Unesp/FFC, 2018, p. 33-34).

A permanência da indicação de que os critérios se encontravam inconclusos recomenda cautela. Os PPPs demonstram a continuidade da intenção de construir mecanismos participativos de acompanhamento, mas não permitem afirmar que todas as ações previstas tenham sido realizadas regularmente. À luz da distinção proposta por Chervel (1990), trata-se de finalidades de objetivo proclamadas pelos documentos, não de evidências sobre as práticas efetivamente desenvolvidas.

Na alteração curricular de 2022, essa concepção foi atualizada para incluir o acompanhamento da curricularização da extensão. O documento manteve a previsão de participação do Conselho de Curso, dos departamentos e dos estudantes, por meio de suas representações e de assembleias, na definição coletiva dos critérios de avaliação (Unesp/FFC, 2022, p. 29). Também previu a análise das Atividades Curriculares de Extensão Universitária, dos Projetos Integradores, do Núcleo de Estudos Integradores e das Práticas como Componente Curricular, incorporados ou reorganizados em atendimento à Resolução CNE/CES n. 7/2018 (Brasil, 2018) e à Resolução Unesp n. 41/2021 (Unesp, 2021; Unesp/FFC, 2022, p. 29-30).

Ao longo dos documentos, a avaliação assume, assim, funções complementares. Ela integra as competências profissionais previstas para todos os egressos; constitui objeto de uma disciplina mantida no aprofundamento de Gestão; aparece, no início do recorte, em dois componentes próprios das habilitações em Educação Especial; organiza a proposta de acompanhamento coletivo do curso; e fornece resultados mobilizados para sustentar a qualidade e a legitimidade da formação.

A trajetória documental não aponta para uma ampliação linear da avaliação como disciplina comum. No início do período, sua presença curricular abrangia “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II”, ligadas ao encerramento das antigas habilitações, e

“Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, inserida na nova estrutura. Com o término da transição, as duas primeiras deixaram de integrar as ofertas, enquanto a última permaneceu vinculada ao aprofundamento de Gestão até 2023. A avaliação manteve, portanto, um lugar reconhecível na formação de Marília, mas sob formas seletivas: inicialmente associada tanto à Educação Especial quanto à Gestão e, posteriormente, estabilizada sobretudo no percurso de Gestão em Educação.

3.3 OS PPPs DA PEDAGOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE (FCT)

Conforme discutido na subseção 2.3, a trajetória reconstruída na subseção 2.3, o corpus de Presidente Prudente reúne documentos de naturezas distintas: uma proposta de reestruturação destinada aos ingressantes de 2007, uma solicitação de alteração curricular elaborada em 2011, processos mais amplos de reestruturação e Projetos Político-Pedagógicos consolidados em 2015 e 2018 e, por fim, um formulário institucional de reestruturação elaborado em 2022 para implantação em 2023. Considerados em conjunto, esses documentos permitem identificar diferentes formas de representação da avaliação no projeto formativo: como disciplina, competência profissional, procedimento de análise do próprio curso e mecanismo de acompanhamento das propostas curriculares (Unesp/FCT, 2007, p. 3-5; Unesp/FCT, 2011, p. 3-4, 14-15; Unesp/FCT, 2015, p. 7-16; Unesp/FCT, 2018, p. 10-23; Unesp/FCT, 2023, p. 3-10).

Na proposta destinada à implantação em 2007, a avaliação aparece simultaneamente na organização curricular e no perfil profissional projetado. O documento prevê que o pedagogo reconheça a diversidade social e cultural na produção de materiais, procedimentos e processos de aprendizagem e avaliação, desenvolva estudos e análises de teorias educacionais e contribua para a elaboração, implementação, execução e avaliação de projetos e programas em instituições escolares e não escolares. A avaliação, portanto, não era apresentada somente como procedimento didático dirigido ao desempenho dos estudantes, mas como capacidade relacionada à análise educacional, à gestão e ao desenvolvimento de projetos (Unesp/FCT, 2007, p. 3-4). Essas prescrições correspondem às finalidades de objetivo discutidas por Chervel (1990): expressam o profissional que o currículo declara

pretender formar, sem constituir evidência direta sobre as práticas efetivamente realizadas.

Essa dimensão também recebeu visibilidade por meio de “Avaliação Educacional e Institucional”, disciplina obrigatória da formação comum, embora alocada em um núcleo denominado de Estudos e Aprofundamentos e Diversificação de Estudos. Sua denominação reunia as expressões “educacional” e “institucional” em um único componente, indicando nominalmente um escopo que não se restringia à aprendizagem em sala de aula (Unesp/FCT, 2007, p. 5). O título constitui um indício de abrangência, cuja configuração interna depende da análise dos respectivos planos de ensino. A posição obrigatória do componente diferencia-se, ainda, daquela ocupada pelas disciplinas próprias das habilitações em extinção, destinadas somente aos estudantes vinculados aos percursos anteriores.

A solicitação de alteração curricular elaborada em 2011 acrescentou outra manifestação do tema: a avaliação do próprio currículo como fundamento para sua reorganização. O Conselho de Curso apresentou a proposta após examinar aspectos positivos e problemas da estrutura implantada em 2007, especialmente a distribuição das disciplinas, a organização dos estágios e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para cumprir as optativas. Embora o documento não apresente um procedimento sistemático equivalente ao que seria realizado em 2017, a justificativa evidencia o uso de uma apreciação interna sobre o funcionamento do curso para sustentar alterações curriculares (Unesp/FCT, 2011, p. 3-4). A avaliação começava, assim, a adquirir também uma função de autorregulação institucional.

No perfil profissional, o documento de 2011 não inaugura a avaliação como competência do pedagogo, mas preserva e detalha uma formulação já presente na proposta anterior. Entre as capacidades previstas estavam conceber, executar e avaliar projetos educacionais e pedagógicos; avaliar cursos, programas e atividades em espaços escolares e não escolares; participar do acompanhamento e da avaliação do projeto pedagógico; e planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais. O texto também atribuía ao egresso a capacidade de avaliar determinações curriculares e encaminhar os resultados dessa avaliação às instâncias competentes (Unesp/FCT, 2011, p. 14-15). A recorrência dessas atribuições projeta uma profissionalização na qual avaliar integra tanto a docência quanto a gestão e a participação nos processos institucionais, nos termos em que Viñao (2008) discute a construção curricular das identidades profissionais.

A estrutura implantada em 2012 reorganizou a forma disciplinar do tema, substituindo a formulação abrangente anterior por “Avaliação de Sistemas Educativos” e “Avaliação Educacional”. Como ambas integravam a seriação comum, a alocação no Núcleo de Estudos e Aprofundamentos e Diversificação de Estudos não significava que dependessem da escolha de um percurso pelos estudantes. Em termos documentais, as novas denominações introduziram uma diferenciação: uma disciplina passou a nomear especificamente os sistemas educativos, enquanto a outra preservou uma designação mais geral. Essa distinção nominal permite formular a hipótese de uma delimitação interna do saber avaliativo, mas não comprova, sem o exame dos planos, quais objetos, concepções e referenciais foram efetivamente incorporados a cada componente (Unesp/FCT, 2011, p. 19, 24-25).

Com Goodson (1995), essa alteração pode ser interpretada como reconfiguração da forma disciplinar, na qual um saber anteriormente reunido sob uma denominação abrangente passa a ocupar mais de uma posição no currículo. A mudança de título e o desdobramento em dois componentes não representam apenas uma substituição terminológica, pois modificam as formas pelas quais o tema é classificado e tornado visível na matriz. Ao mesmo tempo, a coexistência temporária das estruturas, descrita na Subseção 2.3, impede que essa trajetória seja tomada como sucessão imediata e linear: disciplinas pertencentes a matrizes diferentes continuaram sendo oferecidas a turmas distintas durante os períodos de transição.

O PPP consolidado em 2015 apresenta sua elaboração como resultado de uma construção coletiva desenvolvida por meio do seminário “Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: Reflexão e (Re)Construção Coletiva”. O documento registra a participação de professores, estudantes e especialistas externos, bem como a organização de grupos dedicados ao perfil do egresso, aos objetivos, à gestão, aos estágios e a outros elementos do curso (Unesp/FCT, 2015, p. 7-8). Na perspectiva de Chartier (1990), essa narrativa pode ser lida como representação institucional da reforma: ao enfatizar discussão, participação e cooperação, o PPP constrói uma imagem de revisão curricular legitimada pelo envolvimento da comunidade acadêmica. Isso não comprova consenso entre todos os agentes, mas evidencia o modo como o processo foi oficialmente apresentado.

Nesse documento, a avaliação continuou compondo o perfil profissional. Esperava-se que o egresso estivesse apto a atuar na gestão das instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas,

projetos e programas educacionais, além de contribuir para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Unesp/FCT, 2015, p. 15-16). A formulação aproxima a avaliação de uma competência profissional ampla, associada à participação do pedagogo na organização do trabalho educativo. Sua presença no perfil de todos os egressos é mais abrangente do que a experiência de cursar uma disciplina específica: mesmo diante das mudanças de denominação ou da retirada de componentes, a capacidade de avaliar continuou prescrita como parte da formação comum.

Na organização disciplinar implantada em 2015, “Avaliação de Sistemas Educativos” permaneceu, enquanto “Avaliação Educacional” deixou de integrar a nova estrutura e surgiu “Avaliação da Aprendizagem”. A coexistência temporária destas duas últimas decorreu da transição entre matrizes, e não de sua presença conjunta na mesma seriação. A nova denominação produziu uma delimitação nominal mais direta em torno da aprendizagem, enquanto o outro componente continuou nomeando os sistemas educativos. Com Goodson (1995), esse movimento pode ser compreendido como nova diferenciação das posições ocupadas pelo saber avaliativo. A análise dos nomes, entretanto, não autoriza afirmar antecipadamente que uma disciplina tenha se restringido às práticas de sala de aula e a outra às políticas, aos indicadores ou à gestão; essa caracterização deverá ser confirmada pelos planos de ensino.

O documento de 2018 introduz uma dimensão particularmente relevante ao incorporar a avaliação interna realizada durante a Semana da Pedagogia de 2017. O processo envolveu 231 estudantes e 16 professores e foi organizado em diferentes momentos: elaboração de registros pelas turmas, diálogos entre docentes e discentes, sistematização das respostas e discussão de propostas. O PPP afirma que os resultados colaboraram para a reestruturação curricular destinada aos ingressantes de 2019, estabelecendo uma relação explícita entre avaliação institucional e revisão do projeto formativo (Unesp/FCT, 2018, p. 10-12, 17). A avaliação não aparece, nesse caso, apenas como conteúdo ou capacidade profissional futura, mas como procedimento utilizado pelo curso para examinar sua própria organização.

Entre os problemas apontados pelos estudantes estavam a falta de esclarecimento e transparência dos métodos avaliativos, a imprecisão ou o descumprimento de critérios, a demora na disponibilização de notas e a ausência de devolutivas, que dificultaria a recuperação da aprendizagem. Em contrapartida, foram

valorizados métodos diversificados, devolutivas acompanhadas de comentários e possibilidades de reconstrução das atividades. As propostas sistematizadas reivindicavam esclarecimento dos instrumentos e critérios, devolução das avaliações, garantia de momentos de recuperação e equilíbrio na quantidade e no significado dos procedimentos utilizados (Unesp/FCT, 2018, p. 12-15).

Esses registros aproximam o plano prescritivo do PPP das percepções institucionalmente documentadas sobre o funcionamento do curso. Ainda assim, não devem ser tratados como descrição integral das práticas avaliativas dos professores. O documento sistematiza manifestações produzidas no processo de avaliação de 2017 e seleciona aquelas que apresentaram maior recorrência entre as turmas. Na distinção proposta por Chervel (1990), continuam sendo registros documentais sobre finalidades, problemas e práticas representadas, não acesso direto à totalidade do que ocorria em sala de aula. Sua relevância está em demonstrar que a avaliação se tornou objeto de discussão pública dentro do curso e que as percepções de estudantes e docentes foram mobilizadas na construção do PPP subsequente.

Na proposta elaborada em 2018, a competência avaliativa permaneceu nos objetivos e no perfil profissional. O texto associa a gestão educacional à capacidade de planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas, além de reiterar que o pedagogo deveria conceber e avaliar projetos, cursos e atividades em diferentes espaços educacionais (Unesp/FCT, 2018, p. 18-23). Na matriz implantada em 2019, entretanto, “Avaliação da Aprendizagem” deixou de existir como disciplina autônoma, enquanto “Avaliação de Sistemas Educativos” permaneceu como componente obrigatório. Também foi preservada “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”, cuja vinculação específica à área de Língua Portuguesa impede que seja equiparada a uma disciplina geral de avaliação educacional (Unesp/FCT, 2018, p. 26-28, 77-79, 155-157).

A retirada de “Avaliação da Aprendizagem” representa, portanto, a supressão de uma forma disciplinar autônoma, e não o desaparecimento do tema do projeto formativo. A avaliação continuou inscrita no perfil do egresso, nos objetivos associados à gestão, nos critérios previstos pelos programas de ensino, no componente relativo aos sistemas educativos e em disciplinas metodológicas específicas. O movimento observado é de reordenação da visibilidade curricular: diminui a diferenciação entre duas disciplinas gerais de avaliação, mas permanece um componente diretamente

nomeado pelo tema e preservam-se atribuições avaliativas destinadas a todos os estudantes.

O documento referente à estrutura de 2023 retoma também as avaliações externas do curso. Registra-se a participação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes desde 2005, com conceito 5 em 2005 e 2008, conceito 3 em 2011 e conceito 4 em 2014 e 2017. O texto informa ainda que os estudantes participaram da edição de 2021, mas que seus resultados ainda não estavam disponíveis no momento da elaboração (Unesp/FCT, 2023, p. 4). Ao apresentar os conceitos anteriores como avaliações positivas, o PPP mobiliza os resultados externos como recurso documental de validação do curso. Com Bourdieu (2004, 2011), essa mobilização pode ser interpretada como uso de indicadores oficialmente reconhecidos para sustentar uma representação favorável da formação oferecida. Não há, contudo, evidência documental suficiente para afirmar que esses resultados tenham determinado as reformas curriculares.

No perfil profissional preservado pela reestruturação de 2023, a avaliação continua associada à capacidade de conceber, executar e avaliar projetos educacionais e pedagógicos, bem como de avaliar cursos, programas e atividades em ambientes escolares e não escolares (Unesp/FCT, 2023, p. 5-6, 9). A permanência dessas atribuições demonstra que a avaliação continuou integrando a identidade profissional oficialmente projetada, mesmo quando a reforma se concentrou na curricularização da extensão e não criou uma nova disciplina dedicada à avaliação da aprendizagem. “Avaliação de Sistemas Educativos” foi mantida como componente obrigatório e incorporou parte da carga de Prática como Componente Curricular prevista pela nova organização (Unesp/FCT, 2023, p. 14, 47).

A proposta do “Projeto Eixo Integrador” acrescentou outro mecanismo de acompanhamento curricular. O documento prevê que, ao final de cada ano letivo, o Conselho de Curso organize momentos de avaliação e socialização das atividades desenvolvidas e que os resultados subsidiem o planejamento das atividades de Prática como Componente Curricular do ano seguinte. Também estabelece a intenção de realizar avaliações institucionais anuais envolvendo docentes e discentes, paralelamente à participação no Enade (Unesp/FCT, 2023, p. 10, 41). A avaliação assume, dessa maneira, uma função de retroalimentação: os resultados produzidos em um ciclo devem orientar a organização do ciclo posterior.

Ao longo dos documentos analisados, a avaliação adquire, assim, quatro formas principais de visibilidade. Em primeiro lugar, constitui saber nomeado em disciplinas, cujas denominações foram modificadas, diferenciadas ou suprimidas conforme as reestruturações. Em segundo, integra o perfil profissional, associada à docência, à gestão, aos projetos pedagógicos, aos programas educacionais e à atuação em espaços escolares e não escolares. Em terceiro, aparece como procedimento de análise interna, especialmente no processo de 2017, utilizado para identificar problemas e fundamentar a reformulação do curso. Por último, figura como mecanismo de acompanhamento das novas propostas e como indicador externo mobilizado na apresentação institucional.

A recorrência dessas diferentes formas constitui indício de reconhecimento curricular do saber avaliativo, no sentido de que o tema permaneceu nomeado e recebeu posições identificáveis no projeto formativo, ainda que essas posições não tenham sido estáveis nem equivalentes entre si (Bourdieu, 2004, 2011). A contribuição de Goodson (1995) permite compreender que essa permanência ocorreu por meio de sucessivas reconfigurações: de uma disciplina abrangente, passou-se à diferenciação entre sistemas educativos e avaliação educacional ou da aprendizagem; posteriormente, suprimiu-se a forma autônoma voltada à aprendizagem, mas preservaram-se a avaliação de sistemas, as competências profissionais e os mecanismos institucionais. O principal deslocamento documental não foi, portanto, da presença para a ausência, mas de uma representação inicialmente concentrada na disciplina e no perfil do egresso para uma configuração mais diversificada, na qual a avaliação também orienta a análise, a revisão e o acompanhamento do próprio curso.

3.4 OS PPPs DA PEDAGOGIA DE RIO CLARO (IB)

Conforme discutido na Os documentos político-pedagógicos da Pedagogia de Rio Claro atribuem diferentes formas de visibilidade à avaliação. Ela aparece como competência profissional prevista para o conjunto dos egressos, como saber organizado em componentes curriculares específicos e como procedimento empregado pelo próprio curso para acompanhar, revisar e legitimar sua organização. Embora a análise desta subseção se concentre nos Projetos Político-Pedagógicos, a consulta aos planos de ensino e aos registros da Seção Técnica de Graduação permite complementar o quadro documental, sobretudo porque uma das três

disciplinas relacionadas à avaliação identificadas na pesquisa não foi nominalmente registrada nos PPPs examinados. Considerados como representações institucionais, esses documentos e registros selecionam saberes, organizam posições curriculares e projetam determinadas imagens da formação oferecida pelo curso (Chartier, 1990).

No Projeto de Reestruturação de 2006, a avaliação aparece inicialmente no perfil profissional. O documento toma a docência como base da formação do pedagogo, mas projeta um profissional capaz de atuar também na organização e na gestão de instituições, sistemas e projetos educacionais. Entre as capacidades esperadas, estabelece que o egresso deverá organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem características da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e outras instituições educativas (Unesp/IB, 2006, p. 24-25).

Nessa formulação, a avaliação é representada como dimensão do trabalho docente e da organização pedagógica. Sua presença no perfil não se limita à aplicação de instrumentos ou à verificação do desempenho discente, pois se associa à coordenação das situações de ensino e aprendizagem e à atuação em processos de planejamento e gestão. O profissional projetado pelo documento deveria acompanhar o trabalho pedagógico tanto no âmbito da sala de aula quanto em instâncias institucionais mais amplas. A partir de Viñao (2008), essa representação pode ser relacionada à profissionalização pretendida pelo curso: avaliar integra o conjunto de conhecimentos e capacidades considerados necessários à constituição da identidade profissional do pedagogo.

Essa articulação entre docência e gestão vincula-se à proposta de superação da formação fragmentada pelas antigas habilitações. O Projeto de Reestruturação defendia que os conhecimentos relacionados à Administração Escolar, à Orientação Educacional e às demais funções pedagógicas passassem a integrar uma formação unificada, uma vez que os egressos poderiam assumir, ao longo de suas trajetórias profissionais, atividades de planejamento, supervisão, orientação e administração nos sistemas educacionais (Unesp/IB, 2006, p. 22-24). A avaliação participa dessa integração: aparece como capacidade vinculada à docência, mas também como operação necessária à organização, ao acompanhamento e à tomada de decisões no trabalho escolar.

Sua organização como disciplina autônoma, entretanto, possuía alcance mais delimitado. Conforme apresentado na Subseção 2.4, “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” integrava o conjunto denominado pelo documento de disciplinas obrigatórias de aprofundamento. O estudante deveria cumprir quatro componentes de um conjunto fixo de oito disciplinas, de modo que a obrigatoriedade incidia sobre o cumprimento do aprofundamento, e não sobre cada disciplina isoladamente. Depois de escolhidos, os componentes tornavam-se obrigatórios para o estudante (Unesp/IB, 2006, p. 28-29).

Com carga horária de 60 horas e quatro créditos, “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” aparecia no sexto semestre como alternativa a “Educação e Trabalho” (Unesp/IB, 2006, p. 33, 36). A disciplina, portanto, não constituía exigência comum a todos os matriculados, embora integrasse o bloco obrigatório de aprofundamento e tivesse oferta prevista na organização curricular.

A diferença entre o perfil comum e a posição da disciplina constitui uma característica relevante do projeto formativo de Rio Claro. A capacidade de avaliar situações de ensino e aprendizagem era prescrita para todos os egressos, enquanto o estudo da avaliação em um componente nominalmente relacionado às unidades escolares e aos sistemas dependia das escolhas realizadas no percurso de aprofundamento. Os documentos produzem, assim, duas formas de inscrição do saber avaliativo: uma abrangente, expressa no perfil profissional, e outra seletiva, associada à escolha de uma disciplina específica.

A denominação “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” aproximava nominalmente a avaliação da organização institucional da educação. Ao reuni-la ao planejamento e estabelecer como objetos as unidades escolares e os sistemas de ensino, o título sugere uma ênfase relacionada à gestão, à organização e ao acompanhamento dos processos educacionais. Com Goodson (1995), essa posição pode ser associada à presença de uma tradição utilitária, compreendida não necessariamente como adesão ao tecnicismo, mas como vinculação do saber às funções profissionais e institucionais desempenhadas pelo pedagogo. Essa leitura diz respeito à denominação e à posição curricular do componente; seus conteúdos e orientações teóricas somente podem ser delimitados mediante a análise dos planos de ensino.

A presença disciplinar da avaliação na estrutura implantada em 2007 não se restringiu, contudo, a “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares”.

A consulta ao acervo da Seção Técnica de Graduação permitiu identificar também “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”, disciplina optativa de 60 horas, com oferta localizada, pelo menos, entre 2007 e 2016. Seu registro histórico foi reconstruído principalmente a partir do plano de ensino de 2012 e de informações administrativas, uma vez que o componente não aparece nominalmente nos PPPs examinados (Unesp/IB, 2012).

A inclusão dessa optativa na análise não modifica a centralidade conferida aos PPPs nesta subseção, mas evidencia um limite desses documentos como fontes para a reconstrução integral da oferta curricular. Os projetos de 2006 e das estruturas posteriores relacionam conjuntos de optativas, mas não necessariamente registram todos os componentes oferecidos durante a vigência das matrizes. A localização da disciplina em documentação complementar demonstra que a visibilidade curricular da avaliação era mais ampla do que aquela imediatamente observável nos quadros dos PPPs.

O título “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” também projeta uma representação distinta daquela expressa em “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares”. Enquanto a disciplina de aprofundamento associava nominalmente a avaliação ao planejamento, às unidades e aos sistemas, a optativa a apresentava como objeto relativamente autônomo, organizado em torno de seus fundamentos teóricos e práticos. Sem antecipar a análise detalhada do plano de ensino, desenvolvida na Seção 4, pode-se observar que essa denominação conferia à avaliação uma identidade disciplinar mais explícita e menos diretamente subordinada ao campo da gestão.

As duas disciplinas coexistiram, ao menos durante parte da vigência da estrutura implantada em 2007, ocupando posições curriculares diferentes. “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” constituía uma alternativa no conjunto obrigatório de aprofundamento; “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” integrava a oferta optativa. Ambas dependiam de escolhas dos estudantes e não eram necessariamente cursadas por todos. Essa coexistência impede que a trajetória local seja compreendida como sucessão linear de componentes: em determinado período, o curso disponibilizou simultaneamente uma abordagem da avaliação associada ao planejamento e aos sistemas escolares e outra que a nomeava como objeto educacional dotado de fundamentos próprios.

A avaliação também aparece nos documentos relacionada às experiências de estágio. O futuro pedagogo deveria vivenciar diferentes dimensões da docência e da gestão, acompanhar a organização e o funcionamento das instituições e participar do trabalho pedagógico em suas diversas fases, desde a concepção até a avaliação (Unesp/IB, 2006, p. 14-16; Unesp/IB, 2018, p. 39-40). Nesse caso, a avaliação não constitui um componente autônomo, mas uma operação integrante do planejamento, da execução e do acompanhamento das práticas escolares.

Outra forma de representação emerge no processo que antecedeu a estrutura implantada em 2015. O documento consolidado informa que, desde 2011, o Conselho de Curso promoveu discussões com docentes e discentes para avaliar o PPP implementado em 2007. Após a conclusão da primeira turma, demandas apresentadas por estudantes e professores levaram à constituição de uma comissão encarregada de examinar a estrutura vigente e propor alterações (Unesp/IB, 2018, p. 7). A avaliação aparece, nesse contexto, como mecanismo de acompanhamento e revisão do próprio projeto formativo, articulando a experiência acumulada, a participação dos agentes e a tomada de decisões curriculares.

Os registros não permitem reconstruir integralmente os instrumentos, os critérios ou as divergências envolvidas nesse processo. Permitem, entretanto, constatar que a avaliação interna foi incorporada à narrativa institucional como um dos fundamentos da reestruturação. O curso não apresenta as alterações apenas como resposta às Deliberações CEE n. 111/2012 e n. 126/2014 (São Paulo, 2012, 2014) ou às normas nacionais posteriores; também as relaciona ao acompanhamento do PPP implantado, à conclusão da primeira turma e às manifestações de professores e estudantes.

Na estrutura aprovada em 2014 e implantada em 2015, com alteração curricular aprovada em 2016, a avaliação permaneceu no perfil profissional. O documento manteve a expectativa de que o egresso fosse capaz de organizar, coordenar e avaliar situações de ensino e aprendizagem e de atuar em atividades de gestão e planejamento em unidades escolares, sistemas de ensino e outras instituições educacionais (Unesp/IB, 2018, p. 29-30). A permanência dessas formulações indica relativa estabilidade no perfil profissional projetado: apesar das mudanças na matriz, avaliar continuou a ser apresentado como capacidade comum do pedagogo formado pelo curso (Viñao, 2008).

No plano disciplinar, contudo, ocorreu uma reconfiguração. “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” deixou de aparecer na nova matriz, enquanto “Avaliação Educacional” passou a integrar o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com 60 horas e quatro créditos. No currículo de referência, ela aparece no quinto semestre como uma das alternativas oferecidas no aprofundamento, ao lado de “Filosofia da Educação: aspectos filosóficos da Educação no Brasil na contemporaneidade” e “Educação, Sexualidade, Diversidade e relações de Gênero na Escola” (Unesp/IB, 2018, p. 33, 36).

Assim como na organização anterior, “Avaliação Educacional” não constituía uma disciplina obrigatória comum. O estudante deveria escolher um dos componentes apresentados naquele bloco; depois da escolha, a disciplina integrava seu percurso obrigatório de aprofundamento. A posição atribuída ao componente indica reconhecimento curricular formal, mas não permite afirmar que todos os estudantes formados em Rio Claro tenham cursado uma disciplina autônoma sobre avaliação.

A passagem de “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” para “Avaliação Educacional” é significativa no plano das classificações e das finalidades proclamadas. Na primeira denominação, a avaliação aparecia coordenada ao planejamento e remetida a objetos institucionais delimitados. Na segunda, passa a constituir o núcleo do título e recebe uma formulação nominalmente mais abrangente. Com Goodson (1995), esse deslocamento pode ser interpretado como reconfiguração curricular de um saber: a avaliação preserva uma posição identificável, mas é reorganizada sob outra denominação e em nova composição disciplinar.

Essa alteração não comprova, isoladamente, uma mudança substantiva de conteúdos ou concepções. A expressão “Avaliação Educacional” admite um escopo mais amplo, capaz de compreender aprendizagem, instituições, sistemas e políticas, mas os PPPs não detalham a organização interna da disciplina. A mudança permite formular a hipótese de uma ampliação nominal de seu enquadramento, cuja confirmação depende da análise dos objetivos, conteúdos e referências bibliográficas dos planos de ensino.

Consideradas em conjunto, as três disciplinas identificadas evidenciam diferentes modos de disciplinarização da avaliação em Rio Claro. “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares” inscreveu o tema em uma articulação com o planejamento e a organização institucional; “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” conferiu-lhe, na condição optativa, uma formulação

mais autônoma e explicitamente dedicada aos seus fundamentos; “Avaliação Educacional” passou a ocupar, na estrutura de 2015, uma posição de aprofundamento sob denominação mais abrangente. Não se trata de etapas necessariamente lineares, pois as duas primeiras coexistiram durante parte do período e ocuparam condições curriculares distintas.

A alteração curricular elaborada em 2022 e implantada em 2023 não modificou substancialmente essa configuração. O roteiro reproduziu a capacidade de organizar, coordenar e avaliar situações de ensino e aprendizagem no perfil do egresso e manteve “Avaliação Educacional” entre as alternativas obrigatórias de aprofundamento, com carga horária de 60 horas (Unesp/IB, 2022, p. 3, 15). A curricularização da extensão alterou a distribuição de parte das atividades formativas, mas não modificou a representação da avaliação no perfil nem sua posição disciplinar.

O roteiro de 2022 acrescenta outra dimensão ao registrar os resultados obtidos pelo curso em processos externos de avaliação. O documento informa que a Pedagogia de Rio Claro recebeu conceito 4 no Enade de 2014 e de 2017 e conceito 5 em 2021, relacionando esses resultados à renovação ou ao reconhecimento automático do curso. Menciona ainda uma avaliação externa realizada em 2014, na qual foram examinados o PPP, os corpos docente e discente, a integração com a pós-graduação, a pesquisa e a extensão, a gestão acadêmico-administrativa e a infraestrutura, com resultado final classificado como “A – excelente” (Unesp/IB, 2022, p. 2).

A incorporação desses resultados à caracterização do curso contribui para construir uma narrativa de validação institucional. Os conceitos do Enade, a renovação do reconhecimento e a avaliação externa favorável são mobilizados como evidências da qualidade do curso e da adequação de seu projeto formativo. A partir de Bourdieu (2004, 2011), esses resultados podem ser interpretados como recursos documentais de reconhecimento: classificações produzidas por instâncias externas são apropriadas pelo curso e convertidas em argumentos que sustentam a legitimidade de sua organização. Isso não significa tomar os indicadores como comprovação absoluta da qualidade da formação, mas reconhecer a função de validação que assumem na apresentação do PPP.

A posição das disciplinas relacionadas à avaliação também pode ser compreendida como indício de reconhecimento curricular, desde que não se confunda permanência formal com centralidade ou prestígio. O curso manteve, ao longo do

recorte, possibilidades específicas de estudo do tema, mas essas possibilidades estiveram associadas a escolhas de aprofundamento ou à oferta optativa. A avaliação alcançou visibilidade disciplinar sem se tornar componente comum a todos os estudantes. Seu lugar é, portanto, simultaneamente reconhecido e circunscrito.

Os documentos de Rio Claro e as fontes curriculares complementares apresentam a avaliação em três planos articulados. No primeiro, ela constitui competência profissional comum, vinculada à organização das situações de ensino e aprendizagem e à atuação em gestão e planejamento. No segundo, assume forma disciplinar específica por meio de “Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares”, “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” e “Avaliação Educacional”. No terceiro, funciona como procedimento institucional pelo qual o curso acompanha sua estrutura, justifica reformas e apresenta resultados externos como recursos de reconhecimento.

Esses registros correspondem às finalidades de objetivo inscritas nos documentos, no sentido empregado por Chervel (1990). Eles permitem analisar as capacidades prescritas para o egresso, as posições atribuídas às disciplinas e os argumentos empregados para justificar e validar as mudanças curriculares. Não permitem, contudo, conhecer diretamente as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula nem as formas pelas quais estudantes e professores se apropriaram desses componentes. A análise dos planos de ensino será responsável por examinar a organização interna das três disciplinas, suas concepções, conteúdos, bibliografias e finalidades formativas.

Em resumo, a visibilidade documental da avaliação na Pedagogia de Rio Claro combina permanência, coexistência e reconfiguração. Como competência profissional, ela manteve-se relativamente estável, articulando docência, aprendizagem, planejamento e gestão. Como saber disciplinar, assumiu três configurações: uma disciplina de aprofundamento associada ao planejamento de unidades e sistemas, uma optativa dedicada aos pressupostos teóricos e práticos da avaliação e, posteriormente, uma disciplina de aprofundamento denominada “Avaliação Educacional”. Ao mesmo tempo, a avaliação foi mobilizada como mecanismo de acompanhamento e legitimação do próprio curso. A trajetória não indica uma ampliação linear ou a passagem simples da periferia para o centro, mas diferentes formas de apropriação e visibilização: capacidade profissional comum,

possibilidade optativa, aprofundamento escolhido e instrumento institucional de revisão e reconhecimento.

3.5 OS PPPs DA PEDAGOGIA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (IBILCE)

Conforme apresentado na Subseção 2.5, a trajetória curricular da avaliação no curso de Pedagogia de São José do Rio Preto não se caracteriza pela presença de um componente obrigatório específico. O conjunto documental permite, entretanto, identificar diferentes formas de representação do tema: como procedimento de análise das práticas e dos projetos educativos, como atribuição profissional do egresso, como mecanismo de acompanhamento institucional e, posteriormente, como objeto de uma disciplina optativa. A avaliação possui, portanto, uma presença documental mais ampla do que sua inscrição disciplinar, embora essa presença tenha variado em função da natureza e das prioridades de cada documento.

Na proposta de criação de 2001, a avaliação não aparece nominalmente como disciplina autônoma, mas integra a concepção de articulação entre universidade, formação profissional e instituições de Educação Básica. Ao prever a inserção dos estudantes nas escolas desde o início do curso, o documento propõe que o projeto desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação seja avaliado pelas partes envolvidas. Menciona, ainda, a avaliação do trabalho realizado nas escolas e a avaliação externa da atuação da própria universidade como procedimentos de acompanhamento da parceria institucional (Unesp/Ibilce, 2001, p. 10). Nesse primeiro registro, a avaliação encontra-se associada menos à constituição de um campo específico de estudos e mais à análise das ações desenvolvidas entre o curso e as instituições escolares.

A avaliação também aparece no âmbito das atividades formativas previstas para os estudantes. A disciplina “Prática de Ensino: trabalho pedagógico”, articulada ao estudo do projeto pedagógico da escola e às reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, tinha entre seus objetivos avaliar as práticas docentes e identificar possibilidades de atuação pedagógica (Unesp/Ibilce, 2001, p. 17). Embora essa formulação não corresponda a uma disciplina específica de avaliação, ela indica que o ato de avaliar era representado como parte da reflexão sobre o trabalho docente e a organização escolar. A proposta inicial articulava, assim, uma dimensão

pedagógico-formativa, relacionada à apreciação das práticas, e uma dimensão institucional, vinculada ao acompanhamento dos projetos realizados com as escolas.

Como representação institucional, nos termos de Chartier (1990), o documento de 2001 projeta a avaliação como instrumento de reflexão e acompanhamento das relações entre formação universitária e realidade escolar. Seu lugar, entretanto, permanece subordinado às práticas de ensino, aos estágios e aos projetos institucionais. Não há, nessa primeira formulação, a delimitação nominal de um saber avaliativo dotado de espaço disciplinar próprio. Isso não autoriza concluir que o tema estivesse ausente da formação, mas permite afirmar que sua visibilidade documental se produzia por meio de atividades e finalidades integradas a outros componentes.

A reestruturação decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia modificou essa representação ao incorporar a avaliação de forma mais explícita aos objetivos e ao perfil profissional. Elaborada em atendimento à Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), a proposta estabeleceu como um dos objetivos gerais do curso a formação para o “planejamento, execução e avaliação das atividades educativas” (Unesp/Ibilce, 2007, p. 34). A avaliação deixa, nesse ponto, de aparecer apenas como procedimento vinculado às práticas e aos projetos e passa a integrar a caracterização mais ampla das capacidades profissionais esperadas do pedagogo.

No perfil do egresso, essa atribuição foi detalhada em diferentes níveis. O pedagogo deveria participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, bem como planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais em espaços escolares e não escolares. Também deveria estudar criticamente as determinações legais, implementá-las, avaliá-las e encaminhar os resultados às instâncias competentes (Unesp/Ibilce, 2007, p. 36). Essas formulações reproduzem e se apropriam das atribuições previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente daquela estabelecida pelo art. 5º, inciso XII, da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a, art. 5º, XII).

A profissionalização projetada pelo documento, na perspectiva de Viñao (2008), é a de um pedagogo cuja atuação não se restringe à docência em sala de aula, mas compreende o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de projetos, programas e instituições. Nesse perfil, a avaliação constitui competência comum a todos os egressos e se articula principalmente à gestão do trabalho pedagógico. Sua

amplitude discursiva, contudo, contrasta com a organização da matriz, na qual não foi localizado componente obrigatório dedicado especificamente ao tema.

Essa diferença entre o perfil anunciado e a posição curricular da avaliação aproxima-se, em termos mais amplos, da tensão discutida por Alavarse (2013) entre as responsabilidades avaliativas atribuídas aos profissionais da educação e o espaço destinado à sua formação específica. No caso do Ibilce, todos os estudantes eram projetados como profissionais capazes de avaliar atividades, projetos e instituições, mas a formação disciplinar identificada posteriormente permaneceu condicionada à escolha de uma optativa. A documentação permite reconhecer essa distância entre as finalidades proclamadas e a organização curricular, mas não comprova como os conhecimentos avaliativos foram efetivamente trabalhados nas demais disciplinas. Conforme a distinção proposta por Chervel (1990), os documentos informam finalidades de objetivo, não as práticas reais de formação.

A alteração curricular de 2015 acrescenta outra dimensão à representação da avaliação ao abrir sua exposição com os “resultados da avaliação do curso e do currículo vigente”. O documento registra o AVALIA, processo institucional por meio do qual os estudantes apreciavam o cumprimento do plano de ensino e o desenvolvimento dos conteúdos pelos docentes. Também menciona o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e destaca que o curso alcançara nota 5 na edição de 2011, enquanto aguardava a divulgação do resultado do exame realizado em 2014 (Unesp/Ibilce, 2015, p. 1). A avaliação passa, assim, a integrar a própria apresentação da proposta de alteração curricular como instrumento de acompanhamento da qualidade das disciplinas e do desempenho discente.

A referência ao resultado do Enade pode ser interpretada, com cautela, como recurso documental de validação externa do curso. Ao registrar a nota máxima obtida em 2011, a alteração curricular mobiliza um resultado produzido no âmbito das políticas nacionais de avaliação como indício de reconhecimento institucional. Na perspectiva de Bourdieu (2004, 2011), esse resultado pode operar como recurso simbólico de legitimação, embora o documento não permita afirmar que tenha determinado as escolhas curriculares posteriores ou que, isoladamente, comprove a qualidade efetiva da formação.

No mesmo documento, a avaliação adquire visibilidade disciplinar própria. “Avaliação Educacional” aparece entre as optativas destinadas aos estudantes do quarto ano, com 4 créditos, correspondentes a 60 horas. A tabela de equivalências,

entretanto, apresenta o componente tanto no currículo vigente quanto na estrutura proposta, indicando sua manutenção, e não sua criação em 2015 (Unesp/Ibilce, 2015, p. 7). Trata-se do primeiro registro nominal localizado no corpus documental analisado, mas sua presença antecedia a alteração daquele ano, sem que os arquivos disponíveis permitam determinar precisamente quando a disciplina foi incorporada ao repertório curricular.

A condição optativa define um alcance formativo distinto daquele estabelecido pelo perfil do egresso. Enquanto a capacidade de avaliar projetos, programas e instituições era prevista para todos os estudantes, o acesso à disciplina específica dependia das alternativas oferecidas pelo curso e da escolha discente. Nos termos de Goodson (1995), a avaliação alcançou denominação, carga horária e posição identificáveis, adquirindo inscrição disciplinar própria. Essa inscrição, porém, permaneceu complementar ao percurso obrigatório e não permite concluir, apenas com base no título, quais concepções, objetos ou modalidades de avaliação eram abordados. Essa questão depende da análise do respectivo plano de ensino.

A adequação curricular aprovada em 2018 e implantada em 2019 manteve “Avaliação Educacional” entre as optativas do quarto ano, com a mesma denominação e 4 créditos, tanto no currículo vigente quanto na estrutura proposta (Unesp/Ibilce, 2019, p. 6). Essa continuidade formal sugere a estabilização de uma posição curricular específica, sem alteração de seu estatuto. O componente permaneceu disponível como possibilidade formativa, mas não foi deslocado para o conjunto de disciplinas obrigatórias.

O documento de 2019 também registra a participação de docentes e representantes discentes na discussão das alterações e o envolvimento do Conselho de Curso no planejamento de sua implantação (Unesp/Ibilce, 2019, p. 6-7). Embora essas informações não se refiram diretamente à disciplina de avaliação, elas apresentam o currículo como objeto de acompanhamento e deliberação institucional. A avaliação do curso deixa de se restringir a instrumentos formalizados, como o AVALIA e o Enade, e se articula também a procedimentos colegiados de discussão e acompanhamento das mudanças curriculares.

A alteração curricular aprovada localmente em 2022 e implantada em 2023 manteve 90 horas destinadas às optativas, distribuídas entre um componente de 60 horas no primeiro semestre do quarto ano e outro de 30 horas no segundo. O documento, contudo, não apresenta a relação nominal das disciplinas disponíveis

nesses espaços (Unesp/Ibilce, 2022, p. 6-7). Por essa razão, não é possível confirmar, exclusivamente por sua leitura, se “Avaliação Educacional” permaneceu no repertório, foi reformulada ou deixou de integrá-lo. A forma optativa não desapareceu da matriz, mas a disciplina perdeu a visibilidade nominal que possuía nos documentos de 2015 e 2019.

Essa mudança deve ser compreendida à luz da natureza da alteração de 2022, concentrada principalmente na curricularização da extensão e nas adequações necessárias para sua implantação. A ausência da lista de optativas não comprova perda de reconhecimento, supressão do componente ou desaparecimento do saber avaliativo. Indica, mais precisamente, que o documento não preservou a mesma forma de representação nominal das alternativas curriculares. Como os documentos selecionam, ordenam e conferem visibilidade diferenciada aos elementos do currículo, a alteração modifica a possibilidade de identificar historicamente a disciplina sem, por si só, demonstrar sua retirada.

A avaliação permanece, entretanto, explicitamente associada ao acompanhamento institucional. O documento prevê reuniões e assembleias para o acompanhamento e a avaliação periódica da estrutura curricular. Também registra reuniões com os estudantes destinadas à discussão de temas como Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento, estágio e Enade (Unesp/Ibilce, 2022, p. 20). Nesse momento, mesmo sem a apresentação nominal da disciplina, a avaliação mantém visibilidade como procedimento de gestão e acompanhamento do curso.

O percurso documental permite, portanto, distinguir quatro registros da avaliação. O primeiro é pedagógico-formativo, presente na proposta de 2001 por meio da avaliação das práticas docentes e dos projetos realizados com as escolas. O segundo é profissional, consolidado na reestruturação de 2007, quando a avaliação passa a compor os objetivos do curso e as atribuições de todos os egressos. O terceiro é institucional, expresso na avaliação das parcerias, no AVALIA, no Enade, nas reuniões, nas assembleias e nos procedimentos de acompanhamento curricular. O quarto é disciplinar, representado por “Avaliação Educacional”, nominalmente registrada como optativa nos documentos de 2015 e 2019.

A avaliação não esteve, assim, ausente dos projetos formativos do Ibilce, mas sua presença assumiu estatutos desiguais. Como atribuição profissional e procedimento institucional, alcançou o conjunto do curso e dos estudantes. Como disciplina específica, permaneceu inscrita em posição optativa, dependente das

condições de oferta e da escolha discente. Essa diferença impede equiparar a amplitude das responsabilidades avaliativas anunciadas no perfil do pedagogo à existência de uma formação disciplinar comum a todos.

Concluindo, a representação da avaliação nos documentos de São José do Rio Preto deslocou-se de uma presença integrada às práticas, aos estágios e às relações institucionais para uma formulação mais explícita como competência profissional, mecanismo de acompanhamento do curso e objeto curricular nominalmente identificado. A inclusão de “Avaliação Educacional” entre as optativas conferiu maior visibilidade disciplinar ao tema, mas não alterou seu caráter complementar. Na alteração implantada em 2023, o espaço das optativas foi preservado, enquanto a ausência de sua relação nominal reduziu a possibilidade de identificar a disciplina naquele documento específico. A trajetória evidencia, portanto, uma ampliação dos sentidos atribuídos à avaliação nos projetos formativos, sem que essa ampliação tenha resultado em sua incorporação como componente obrigatório da formação do pedagogo.

3.6 OS PPPs DA PEDAGOGIA DE BAURU (FC)

Conforme demonstrado na Subseção 2.6, a avaliação ocupou posições distintas nas estruturas curriculares da Pedagogia de Bauru. Nesta subseção, interessa examinar como os documentos de reestruturação curricular de 2006 e 2014 e o PPP elaborado em 2021 representam esse saber, que funções lhe atribuem no projeto formativo e de que maneira articulam sua presença como disciplina, atribuição profissional e mecanismo de acompanhamento institucional. A análise pressupõe, portanto, a trajetória curricular anteriormente apresentada, sem retomar integralmente a cronologia das reformas.

O documento de 2006 foi elaborado no contexto do Parecer CNE/CP n. 3/2006 (Brasil, 2006b) e da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Embora ampliasse a formação para abranger a Gestão Educacional e a pesquisa, o projeto preservou como princípio organizador uma característica presente desde a criação do curso: a Prática Pedagógica como eixo articulador dos fundamentos teóricos, das metodologias, dos estágios e das demais experiências curriculares (Unesp/FC, 2006, p. 3-4, 24-28).

A Prática Pedagógica não é representada no documento como momento posterior de aplicação de conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. O projeto a vincula a uma “visão de totalidade” da formação e a apresenta como estrutura capaz de integrar conhecimento e ação, teoria e prática, ensino, pesquisa e gestão educacional (Unesp/FC, 2006, p. 27-28, 32-44). A ênfase atribuída a esse princípio participa da representação institucional por meio da qual o curso seleciona e apresenta os elementos considerados constitutivos de sua identidade formativa (Chartier, 1990).

No interior dessa arquitetura, a avaliação aparece em três registros principais. O primeiro corresponde à sua constituição como saber disciplinar, por meio da inclusão de “Avaliação da Aprendizagem” no percurso obrigatório dos estudantes. Como apresentado na Seção 2.6, o componente foi inserido no eixo Educação e Sociedade, com carga horária e posição próprias na matriz destinada aos ingressantes de 2007 (Unesp/FC, 2006, p. 42, 57, 65). A presença de uma disciplina específica conferiu ao tema uma forma curricular delimitada, distinguindo-o dos conteúdos apenas distribuídos em outros componentes.

O segundo registro situa a avaliação entre as atribuições projetadas para o pedagogo. Entre os objetivos do curso, o documento prevê a formação de profissionais capazes de desenvolver ações de ensino, planejamento, organização, gestão, supervisão, avaliação e pesquisa em diferentes espaços educativos (Unesp/FC, 2006, p. 28). O perfil esperado também inclui a participação no planejamento, na coordenação, na execução e na avaliação de projetos educacionais, articulando essa atividade à docência e à gestão das instituições (Unesp/FC, 2006, p. 30-32). Nessa formulação, avaliar não constitui somente um conteúdo a ser aprendido em uma disciplina, mas uma ação reconhecida como parte do trabalho profissional do pedagogo. Essa associação permite aproximar o projeto da discussão sobre profissionalização desenvolvida por Viñao (2008), desde que se preserve o caráter prescritivo da fonte. O PPP não informa como os egressos efetivamente avaliavam em sua atuação profissional, mas projeta um perfil no qual a avaliação integra o conjunto de conhecimentos e atribuições considerados necessários ao exercício da docência, da gestão e da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma identidade profissional proclamada pelo documento, e não de evidência sobre as práticas posteriormente realizadas.

O terceiro registro refere-se à avaliação do próprio curso. O projeto menciona o Enade como fonte de informações sobre a formação oferecida e prevê o acompanhamento interno por meio do Conselho de Curso, dos Conselhos de Termo e de reuniões pedagógicas. Os Conselhos de Termo deveriam examinar o desempenho acadêmico dos estudantes e aspectos como relações entre professores e alunos, conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação das disciplinas. Os resultados do processo de avaliação permanente seriam discutidos coletivamente e utilizados na definição de mudanças no ensino e na aprendizagem (Unesp/FC, 2006, p. 19-20).

A coexistência desses três registros mostra que, no documento de 2006, a avaliação foi representada simultaneamente como objeto de formação, atribuição profissional e procedimento de acompanhamento institucional. Sua inscrição em uma disciplina obrigatória assegurava visibilidade curricular ao tema, enquanto sua presença nos objetivos, no perfil do egresso e nos mecanismos de avaliação do curso ampliava suas funções para além desse componente. A avaliação aparecia, assim, tanto no que o futuro pedagogo deveria aprender e realizar quanto nos dispositivos pelos quais o próprio curso procurava examinar e revisar sua organização.

O documento de reestruturação de 2014 preserva essa configuração geral, mas a reinscreve em uma proposta que reforça a articulação entre teoria e prática. A Prática Pedagógica permanece como princípio mais amplo da formação, enquanto a expressão Práxis Pedagógica passa a designar um conjunto de disciplinas distribuídas pelos oito termos. Os dois termos não são empregados como equivalentes: a Prática Pedagógica constitui o eixo organizador, ao passo que as disciplinas de “Práxis Pedagógica” são apresentadas como espaços curriculares destinados a articular ensino, pesquisa, extensão e Gestão Educacional (Unesp/FC, 2014, p. 9-12, 18-25).

Ao conferir forma disciplinar à Práxis Pedagógica, o projeto procura representar o currículo como uma estrutura integrada, sustentada pelos conceitos de totalidade, interdisciplinaridade e práxis. A relação entre teoria e prática é descrita como unidade a ser construída no conjunto dos componentes curriculares, e não como responsabilidade exclusiva das disciplinas de estágio ou de caráter metodológico (Unesp/FC, 2014, p. 17-23). Essa orientação reafirma uma tradição curricular própria do curso, preservada e reconfigurada nas sucessivas propostas de formação (Goodson, 1995).

Na estrutura implantada para os ingressantes de 2015, “Avaliação Educacional” ocupou a posição anteriormente destinada a “Avaliação da Aprendizagem”. Como discutido na Seção 2.6, a nova denominação apresenta uma ampliação nominal do escopo do componente, pois deixa de circunscrever explicitamente a avaliação aos processos de aprendizagem. Os efeitos da alteração sobre os objetivos, os conteúdos e os referenciais da disciplina serão examinados na seção dedicada aos planos de ensino.

No plano mais amplo do projeto formativo, a avaliação aparece vinculada ao planejamento e à execução das atividades educativas, em formulação derivada das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O documento afirma que a formação deve mobilizar conhecimentos teóricos e práticos por meio do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educacionais (Unesp/FC, 2014, p. 5-6). Entre os objetivos do curso, também são previstas ações de ensino, gestão, avaliação e pesquisa, bem como a criação, o planejamento, a gestão e a avaliação de situações didáticas (Unesp/FC, 2014, p. 20-21).

A investigação e a intervenção são relacionadas, ainda, ao movimento de ação-reflexão-ação, concebido como procedimento capaz de favorecer o aperfeiçoamento da prática educativa e a elaboração de ações transformadoras (Unesp/FC, 2014, p. 20-21). Nesse quadro, a avaliação pode ser compreendida como uma das operações integrantes da análise e da revisão da ação pedagógica. Essa interpretação se refere, contudo, à orientação geral proclamada pelo projeto e não deve ser automaticamente transferida para a concepção interna de “Avaliação Educacional”, cuja configuração depende da análise de seus planos de ensino.

A avaliação do curso também permanece como dimensão institucional. O documento registra a atuação do Conselho de Curso, dos Conselhos de Termo e das reuniões pedagógicas no acompanhamento da formação. Os Conselhos de Termo deveriam avaliar o desempenho discente e verificar aspectos referentes aos conteúdos, às metodologias, às relações pedagógicas e à avaliação realizada nas disciplinas. Os resultados da avaliação permanente eram apresentados como elementos para a definição de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o Enade figurava entre as referências externas consideradas pelo curso (Unesp/FC, 2014, p. 26-28).

Desse modo, o documento de 2014 conserva os registros identificados em 2006. A avaliação permanece delimitada como disciplina obrigatória, integra as ações

profissionais previstas nos objetivos da formação e participa dos procedimentos institucionais de acompanhamento. A principal mudança documental não consiste na substituição desses registros, mas na inserção da avaliação em uma proposta que enfatiza mais explicitamente a práxis, a interdisciplinaridade e o movimento reflexivo entre investigação e intervenção.

O PPP elaborado em 2021 para a estrutura destinada aos ingressantes de 2023 preserva a Prática Pedagógica como eixo articulador, formador e fundante. O documento a caracteriza como uma “estrutura nuclear” em torno da qual deveriam se articular os demais eixos, disciplinas e atividades do curso (Unesp/FC, 2021, p. 45). Essa continuidade do princípio formativo contrasta com a exclusão de “Avaliação Educacional” da nova matriz, registrada nominalmente entre as disciplinas suprimidas (Unesp/FC, 2021, p. 33).

A supressão alcança a forma disciplinar autônoma na nova estrutura, não significando o desaparecimento imediato da disciplina para todos os estudantes, pois o currículo anterior continuaria em funcionamento durante a transição (Unesp/FC, 2021, p. 67). Para a análise das representações documentais, entretanto, a mudança é relevante: na matriz destinada aos ingressantes de 2023, a avaliação deixa de possuir denominação, carga horária e posição próprias no percurso obrigatório. Perde, portanto, a delimitação curricular assegurada nos documentos de 2006 e 2014.

Apesar dessa retirada, a avaliação continua presente no perfil profissional. O PPP prevê que o egresso esteja apto a participar do planejamento, da coordenação, da execução e da avaliação de projetos educacionais em contextos escolares e não escolares (Unesp/FC, 2021, p. 30). Permanece, assim, como atribuição projetada para todos os futuros pedagogos, ainda que a nova matriz não lhes reserve uma disciplina obrigatória especificamente dedicada ao tema. Essa diferença evidencia que a previsão de uma competência profissional não equivale necessariamente à manutenção de um componente curricular autônomo destinado à sua formação.

A avaliação também aparece distribuída por outros espaços do projeto. Na Prática como Componente Curricular, o documento prevê atividades relacionadas ao estudo e à reflexão sobre unidades e planos de ensino, incluindo procedimentos avaliativos (Unesp/FC, 2021, p. 49-50). No Estágio Curricular Supervisionado, integra o planejamento, a execução, a avaliação e a documentação dos projetos de intervenção desenvolvidos pelos estudantes (Unesp/FC, 2021, p. 59-60). No PAEX,

figura como procedimento de acompanhamento das ações extensionistas e dos resultados produzidos nas diferentes etapas do projeto (Unesp/FC, 2021, p. 51-58).

Essas referências não reconstituem, por si mesmas, o espaço anteriormente ocupado por “Avaliação Educacional”. Elas mostram, contudo, que a retirada da disciplina não implicou a completa eliminação do tema do projeto formativo. A avaliação permaneceu associada à atuação profissional, aos estágios, à Prática como Componente Curricular e às atividades extensionistas, mas passou a aparecer de modo distribuído e subordinado às finalidades específicas desses espaços.

O acompanhamento institucional do curso também foi preservado. O PPP registra a participação no Enade e em outros processos externos de avaliação, além da atuação do Conselho de Curso, dos Conselhos de Termo e das reuniões pedagógicas na análise das condições de formação e na proposição de mudanças (Unesp/FC, 2021, p. 73-74). Nesse registro, a avaliação continua funcionando como dispositivo de produção de informações sobre o curso e como fundamento documental para sua revisão, reiterando procedimentos presentes nas propostas anteriores.

Outro elemento relevante encontra-se na seção destinada à previsão de recursos humanos. Embora “Avaliação Educacional” tenha sido excluída da nova estrutura, o documento registra a necessidade de contratação docente para atender essa área, juntamente com “Dificuldades de Aprendizagem” e “Política Educacional e Legislação de Ensino”, relacionando a demanda ao falecimento de um professor do Departamento de Educação (Unesp/FC, 2021, p. 69). A simultaneidade entre a previsão de recomposição do quadro e a retirada da disciplina assinala uma tensão institucional presente no próprio documento, mas não permite estabelecer uma relação causal entre a ausência do docente e a supressão do componente.

A trajetória documentada pode ser interpretada, com Goodson (1995), como um processo de constituição, reconfiguração e posterior supressão de uma forma disciplinar. A avaliação adquiriu denominação e posição próprias, teve seu título e sua localização curricular alterados e, por fim, deixou de integrar a nova matriz como componente autônomo. Esses movimentos mostram que a permanência de um saber no currículo não é assegurada apenas por sua relevância proclamada para a profissão, mas depende das classificações, escolhas e reorganizações que estruturam cada projeto formativo.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2004, 2011), a passagem de uma disciplina obrigatória para referências distribuídas em diferentes componentes pode ser

compreendida como uma reordenação da posição curricular da avaliação. O tema permanece reconhecido no perfil do egresso e nos dispositivos institucionais, mas perde a visibilidade formal e a diferenciação conferidas por uma disciplina específica. Essa mudança constitui indício de redução de sua autonomia curricular na nova estrutura, sem autorizar a conclusão de que a avaliação tenha perdido integralmente o reconhecimento institucional ou desaparecido da formação.

Os documentos da Pedagogia de Bauru representam, portanto, a avaliação por meio de registros que se mantêm e se reconfiguram. Em 2006 e 2014, ela aparece simultaneamente como disciplina obrigatória, atribuição profissional e mecanismo de acompanhamento do curso. No PPP de 2021, permanece associada ao perfil do egresso, aos estágios, à extensão, à Prática como Componente Curricular e à avaliação institucional, mas deixa de possuir forma disciplinar autônoma na nova matriz. A principal transformação não consiste no desaparecimento documental do tema, e sim na mudança de seu modo de visibilização: de objeto curricular delimitado e obrigatório para saber distribuído entre atribuições profissionais e procedimentos formativos e institucionais.

3.7 SÍNTESE DA SEÇÃO: A AVALIAÇÃO NOS PPPs DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos mostrou que a avaliação recebeu formas distintas de visibilidade nos seis cursos de Pedagogia da Unesp. Nos documentos, ela foi representada como competência profissional, objeto curricular, mecanismo de acompanhamento dos cursos e recurso de reconhecimento institucional. Essas dimensões não apareceram com a mesma intensidade em todas as unidades nem permaneceram estáveis ao longo do período. Como representações institucionais, os PPPs selecionam aspectos da trajetória dos cursos, justificam escolhas e projetam determinadas imagens da formação oferecida, sem constituírem descrições transparentes das práticas efetivamente realizadas (Chartier, 1990; Chervel, 1990).

Uma primeira regularidade encontra-se na inclusão da avaliação entre as atribuições projetadas para o pedagogo. Em diferentes documentos, o egresso é apresentado como profissional capaz de organizar e avaliar situações de ensino e aprendizagem, participar da elaboração e do acompanhamento do projeto pedagógico

e avaliar programas, projetos e atividades desenvolvidos em espaços escolares e não escolares. Parte dessas formulações decorre da incorporação das competências estabelecidas pelo art. 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a, art. 5º), mas sua apresentação nos PPPs também expressa apropriações locais, que aproximaram a avaliação, em diferentes proporções, da docência, da gestão, do planejamento e da tomada de decisões educacionais (Unesp/FCLAr, 2007, p. 9, 19; Unesp/FFC, 2006, p. 12-13; Unesp/FCT, 2011, p. 14-15; Unesp/IB, 2006, p. 24-25; Unesp/Ibilce, 2007, p. 34-36; Unesp/FC, 2006, p. 28).

Essa amplitude no perfil profissional, contudo, não correspondeu necessariamente a uma formação disciplinar específica comum a todos os estudantes. Em Araraquara e São José do Rio Preto, a avaliação foi inscrita predominantemente no campo das optativas; em Marília, permaneceu de forma mais estável no aprofundamento de Gestão; e, em Rio Claro, dependeu da escolha de componentes de aprofundamento ou da oferta optativa. Presidente Prudente e Bauru apresentaram períodos em que disciplinas de avaliação integraram a formação obrigatória comum, embora suas posições tenham sido posteriormente modificadas e, no caso de Bauru, a forma disciplinar autônoma tenha sido suprimida da matriz destinada aos ingressantes de 2023 (Unesp/FFC, 2006, p. 13, 18; Unesp/IB, 2006, p. 28-29, 33, 36; Unesp/Ibilce, 2015, p. 5-6; Unesp/FCT, 2018, p. 26-28; Unesp/FC, 2021, p. 33, 67). O estatuto curricular definiu, portanto, o alcance da formação disciplinar, mas não determinou isoladamente a visibilidade da avaliação no conjunto dos PPPs.

Outra regularidade refere-se à avaliação como mecanismo de acompanhamento e revisão dos próprios cursos. Os documentos preveem ou registram avaliações de disciplinas, docentes e estudantes, reuniões por séries, assembleias, acompanhamento da implantação das matrizes e análise de projetos, estágios, práticas e atividades extensionistas. Em Presidente Prudente, a avaliação realizada em 2017 foi incorporada à narrativa da reestruturação posterior, inclusive com o registro de críticas dos estudantes aos instrumentos, critérios e devolutivas das avaliações da aprendizagem (Unesp/FCT, 2018, p. 10-15). Em Marília, os PPPs projetaram um processo coletivo e participativo, envolvendo Conselho de Curso, departamentos, docentes e estudantes, embora a permanência da indicação de que os critérios estavam inconclusos recomende cautela quanto à sua efetivação (Unesp/FFC, 2006, p. 24-25; 2018, p. 33-34). Rio Claro, São José do Rio Preto e Bauru também relacionaram a avaliação ao acompanhamento de parcerias,

currículos, reformas e condições de formação (Unesp/IB, 2018, p. 7; Unesp/Ibilce, 2001, p. 10; Unesp/FC, 2021, p. 73-74).

Os resultados produzidos por avaliações externas e institucionais assumiram ainda uma função de validação documental. Conceitos do Enade, pareceres do Conselho Estadual de Educação, avaliações externas e dados sobre o desempenho dos egressos foram mobilizados para sustentar a qualidade dos cursos, defender áreas formativas, justificar a preservação de determinadas estruturas ou apresentar favoravelmente as propostas de alteração. Em Marília, por exemplo, resultados do Provão, do Enade e de avaliações externas foram incorporados à defesa da experiência institucional e das habilitações mantidas pela unidade (Unesp/FFC, 2006, p. 5-7). Em Presidente Prudente e Rio Claro, os conceitos alcançados em avaliações nacionais integraram a apresentação pública dos cursos e de suas condições formativas (Unesp/FCT, 2023, p. 4; Unesp/IB, 2022, p. 2). Com Bourdieu (2004, 2011), esses usos podem ser interpretados como conversão de classificações oficialmente reconhecidas em recursos de legitimação.

Consideradas em conjunto, as análises mostram que a avaliação não se reduz à presença ou à ausência de uma disciplina específica. Ela pode conservar grande visibilidade como atribuição profissional ou mecanismo institucional mesmo quando o estudo disciplinar autônomo alcança apenas parte dos estudantes ou deixa de integrar uma nova matriz. Da mesma forma, a obrigatoriedade de um componente amplia sua abrangência, mas não comprova, por si só, maior reconhecimento em todas as dimensões do projeto formativo. As diferenças entre os cursos envolveram mudanças de posição, denominação, alcance e função documental, compondo processos de reconfiguração curricular que não seguiram uma trajetória linear de ampliação ou consolidação (Goodson, 1995).

Os PPPs oferecem, assim, uma base documental para compreender a institucionalização desigual da avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp. Eles permitem examinar as finalidades de objetivo atribuídas à formação, as competências prescritas, os lugares conferidos às disciplinas e os usos institucionais dos processos avaliativos, mas não fornecem acesso direto às práticas efetivamente desenvolvidas (Chervel, 1990). A Seção 4 desloca o foco para os planos de ensino, analisando como a avaliação foi delimitada nas ementas, nos objetivos, nos conteúdos, nas bibliografias, nas metodologias e nas formas previstas de avaliação discente.

4. AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES CURRICULARES

Esta seção analisa os planos de ensino das disciplinas relacionadas à avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp, no período de 2007 a 2023. Se a Seção 2 reconstruiu as trajetórias dos cursos e identificou as posições curriculares ocupadas pelos componentes, e a Seção 3 examinou as representações, os sentidos formativos e as funções documentais atribuídas à avaliação nos Projetos Político-Pedagógicos, o foco desloca-se agora para a organização interna das disciplinas. Interessa compreender como a avaliação foi delimitada em ementas, objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias, metodologias e estratégias previstas de avaliação discente.

Os planos de ensino são compreendidos como registros do currículo pré-ativo, isto é, como formulações documentais das finalidades, dos conhecimentos e das formas de organização prescritas para as disciplinas antes de sua realização nas práticas de ensino (Goodson, 1995). Esses documentos não permitem conhecer diretamente o que ocorreu em sala de aula, as alterações realizadas pelos professores durante as ofertas ou as apropriações dos estudantes. Permitem, contudo, examinar como o saber avaliativo foi formalmente selecionado, organizado e apresentado nos currículos.

O corpus reúne 22 disciplinas que continham explicitamente o termo “avaliação” em sua denominação. Foram identificados oito componentes em Presidente Prudente, cinco em Araraquara, três em Rio Claro, três em Marília, dois em Bauru e um em São José do Rio Preto. Desse total, sete foram classificadas como obrigatórias comuns, três como obrigatórias no interior de aprofundamentos escolhidos pelos estudantes, cinco como optativas e sete como componentes pertencentes às habilitações em processo de extinção.

Em Presidente Prudente, foram localizadas cinco disciplinas obrigatórias comuns e três vinculadas às antigas habilitações. Araraquara apresentou três optativas e duas disciplinas relacionadas à formação em Educação Especial em processo de extinção. Em Rio Claro, identificaram-se uma optativa e duas disciplinas de aprofundamento. Bauru reuniu dois componentes obrigatórios comuns, pertencentes a diferentes estruturas curriculares. São José do Rio Preto apresentou uma disciplina optativa. Em Marília, foram localizados um componente obrigatório no

interior do Aprofundamento em Gestão em Educação e duas disciplinas pertencentes às antigas habilitações em Educação Especial, mantidas no início do recorte durante a transição curricular.

O critério nominal adotado relaciona-se diretamente ao problema da disciplinarização. Quando a avaliação passa a denominar um componente curricular específico, ela adquire maior visibilidade e relativa autonomia no currículo: recebe título, carga horária, ementa, objetivos, conteúdos, bibliografia e formas próprias de organização. Essa constituição disciplinar diferencia-se de sua presença como tema subordinado à Didática, à Psicologia da Educação, aos estágios, às metodologias de ensino, à gestão ou a outros componentes. Nesses casos, a avaliação pode conservar relevância formativa, mas não ocupa posição curricular autônoma nem dispõe necessariamente de espaço próprio e sistemático de desenvolvimento.

A inclusão das disciplinas optativas no corpus exigiu, além do atendimento ao critério nominal, comprovação documental de sua vinculação ao curso de Pedagogia ou de sua disponibilidade aos respectivos estudantes. A existência de uma disciplina específica não significa, por si só, que a avaliação tenha alcançado centralidade absoluta no curso, estabilidade teórica ou efetiva realização de todas as finalidades prescritas. Indica, entretanto, um modo particular de reconhecimento curricular, pois o saber passa a ser identificado e organizado como objeto de ensino relativamente delimitado. Do mesmo modo, a inexistência de componente autônomo não autoriza concluir que a avaliação estivesse ausente da formação. O que se distingue é o grau de autonomia e de visibilidade atribuído ao tema: como objeto disciplinar próprio ou como conhecimento integrado e subordinado às finalidades de outros componentes.

A diversidade dos estatutos curriculares foi considerada um indicador do alcance atribuído à formação disciplinar em avaliação. As disciplinas obrigatórias comuns integravam o percurso previsto para todos os estudantes de determinada matriz. As obrigatórias de aprofundamento alcançavam os estudantes que escolhiam determinado percurso ou componente dentro de um conjunto previamente delimitado. As optativas dependiam da escolha discente e de sua efetiva oferta institucional. Já as disciplinas pertencentes às habilitações em extinção registravam a permanência temporária de formas de organização curricular anteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

Essas condições não constituem uma escala automática de importância ou legitimidade. Uma disciplina obrigatória possuía maior abrangência entre os

estudantes, mas poderia apresentar menor estabilidade documental, menor carga horária ou orientação teórica pouco definida. Uma optativa, embora alcançasse um público mais restrito, poderia apresentar forte delimitação conceitual e bibliografia especializada. O estatuto curricular permite avaliar o alcance formal da disciplina, mas precisa ser relacionado à sua duração, aos elementos internos do plano e ao lugar atribuído ao componente no conjunto da formação.

A análise articula a história das disciplinas, a sociologia do currículo e a leitura documental dos planos de ensino. As contribuições de Pierre Bourdieu (1983, 2004, 2011) oferecem suporte para compreender o currículo como espaço de seleção, classificação e reconhecimento de saberes. A criação, a permanência, a mudança de denominação ou a supressão de uma disciplina podem ser interpretadas como indícios das posições alcançadas pela avaliação nos cursos. Do mesmo modo, a seleção de conteúdos e referências bibliográficas pode sinalizar formas de legitimação de determinadas perspectivas. Essa interpretação permanece limitada ao corpus: os documentos não permitem reconstruir integralmente as estratégias dos agentes, os conflitos envolvidos nas reformas ou as crenças dos docentes responsáveis pelas disciplinas.

Com Goodson (1995), as disciplinas são compreendidas como construções históricas heterogêneas, constituídas por permanências, mudanças e combinações entre diferentes tradições. Nesta pesquisa, as tradições acadêmica, pedagógica e utilitária foram empregadas como orientações analíticas para examinar os planos, e não como classificações rígidas ou mutuamente excludentes. A aproximação com a tradição acadêmica foi considerada quando a articulação entre ementa, objetivos, conteúdos e bibliografia privilegiava a elaboração histórica, epistemológica, conceitual ou teórica da avaliação. A tradição pedagógica foi relacionada às propostas que enfatizavam a aprendizagem, a mediação docente, o diagnóstico, o acompanhamento dos estudantes, o erro e a intervenção pedagógica. A tradição utilitária foi associada às ênfases funcionais, instrumentais ou técnico-operacionais, como elaboração e uso de instrumentos, indicadores, procedimentos, resultados e mecanismos de gestão.

Nenhum tema foi previamente classificado como pertencente a uma tradição específica. A presença da avaliação da aprendizagem, por exemplo, não define automaticamente uma orientação pedagógica, pois seu tratamento pode assumir caráter predominantemente instrumental. De modo semelhante, componentes dedicados a sistemas de avaliação podem apresentar orientação acadêmica e crítica,

e não apenas utilitária. As classificações foram construídas a partir da relação entre os diferentes elementos dos planos e admitem combinações, tensões e deslocamentos no interior de uma mesma disciplina.

Antonio Viñao (2008) contribui para compreender a relação entre disciplinas, formação profissional e identidades projetadas. Ao selecionar conhecimentos e capacidades considerados necessários ao exercício da profissão, os planos de ensino participam da definição documental de modos de atuação esperados do pedagogo. A análise não pretende identificar identidades efetivamente incorporadas por estudantes e professores, mas examinar as disposições formativas valorizadas nos documentos.

As contribuições de Chervel (1990) permitem compreender a disciplina como construção histórica dotada de denominação, finalidades e formas próprias de organização. As ementas e os objetivos foram tratados como registros das finalidades de objetivo atribuídas aos componentes. A articulação desses elementos com os conteúdos, as bibliografias, as metodologias e as estratégias de avaliação discente possibilitou construir interpretações sobre as orientações internas dos planos, sem equipará-las às finalidades reais ou às práticas efetivamente desenvolvidas.

O conceito de vulgata disciplinar foi empregada de maneira restrita, apenas quando a recorrência de conteúdos, autores e formas de organização em um conjunto significativo de planos permitia reconhecer relativa estabilização documental. Quando as fontes eram reduzidas ou se limitavam a poucas versões do mesmo componente, foram utilizadas formulações mais cautelosas, como núcleo bibliográfico estável, núcleo programático recorrente ou matriz conceitual preservada.

A noção de apropriação, mobilizada a partir de Chartier (1990), orienta a análise dos modos pelos quais autores, normas, temas e concepções foram incorporados e reorganizados nos planos. Não se trata de acessar as interpretações subjetivas dos docentes, mas de examinar escolhas curriculares tornadas documentalmente visíveis. Essa delimitação dialoga com Catani, Catani e Pereira (2001), que analisaram formas de incorporação e reinterpretação de um referencial teórico a partir de registros textuais.

Uma mesma obra, norma ou temática pode ocupar funções distintas em diferentes disciplinas ou momentos históricos. Um autor pode integrar inicialmente uma discussão conceitual abrangente e, em outro plano, ser associado à elaboração de instrumentos ou à análise de políticas. Essas variações foram interpretadas como

indícios de apropriações curriculares diferentes, desde que sustentadas pela articulação entre bibliografia, conteúdos, objetivos e demais elementos do documento.

A bibliografia foi tratada como indício das matrizes teóricas formalmente selecionadas, e não como prova de adesão integral dos docentes às concepções presentes nas obras. A inclusão de um título no plano não comprova que tenha sido efetivamente utilizado, nem que a disciplina tenha adotado integralmente o posicionamento do autor. Por essa razão, as interpretações consideraram a relação entre as referências bibliográficas e os demais elementos do documento. Quando uma obra foi apenas identificada como item da bibliografia de uma disciplina, a fonte da afirmação foi o próprio plano de ensino. Nesses casos, sua presença foi analisada como dado do corpus, sem que a obra fosse necessariamente incorporada às referências finais da tese. As publicações passaram a constituir fontes bibliográficas da pesquisa quando seus conteúdos foram diretamente consultados e mobilizados para explicar conceitos, comparar posições teóricas ou sustentar interpretações sobre as disciplinas.

Para sistematizar as disposições profissionais valorizadas nos planos, foram construídas quatro configurações formativas projetadas. Essas configurações não correspondem a habitus efetivamente incorporados pelos sujeitos. Em Bourdieu (1983), o habitus consiste em um sistema de disposições duráveis constituídas ao longo das trajetórias e das experiências sociais. Como os planos não oferecem acesso às trajetórias, às práticas ou às disposições subjetivas dos agentes, a pesquisa se limita a analisar formas documentais de projeção e valorização de determinadas disposições profissionais.

A primeira configuração foi denominada técnico-instrumental. Nela, a avaliação apareceu predominantemente como recurso de mensuração, aplicação de instrumentos, organização do trabalho pedagógico ou execução de procedimentos. A segunda, professor-pesquisador reflexivo, reuniu planos que associavam a avaliação à investigação da prática, à mediação pedagógica, ao acompanhamento da aprendizagem e à reflexão sobre o processo educativo. A terceira configuração, denominada intelectual crítico, compreendeu propostas que relacionavam avaliação da aprendizagem, políticas educacionais, desigualdades, sistemas de avaliação e crítica social. A quarta, orientação para a análise de sistemas e a gestão de resultados, reuniu planos nos quais a avaliação foi vinculada a indicadores, exames em larga

escala, políticas de responsabilização, interpretação de desempenho e processos de gestão educacional.

Essas configurações foram utilizadas como tipos analíticos, não como categorias estanques. Uma mesma disciplina poderia combinar elementos de mais de uma orientação, alterar sua configuração ao longo do tempo ou apresentar tensões entre objetivos, conteúdos, bibliografias e estratégias avaliativas. A vinculação a uma configuração exigiu recorrência e articulação de indícios, não sendo definida pelo título da disciplina ou pela presença isolada de um tema ou autor.

A análise também mobilizou a categoria de metacongruência, entendida como a coerência interna entre as concepções de avaliação inscritas nas ementas, nos objetivos, nos conteúdos e nas bibliografias e as estratégias previstas para avaliar os próprios estudantes. Uma disciplina que defendia documentalmente uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, mas prescrevia apenas uma prova final classificatória, poderia apresentar tensão entre as finalidades anunciadas e seu desenho avaliativo. Essa categoria não foi tratada como comprovação das práticas efetivamente realizadas. Os planos nem sempre explicavam como os instrumentos seriam empregados, quais critérios orientariam sua correção ou de que modo os resultados seriam devolvidos aos estudantes. Por isso, a análise distinguiu situações de convergência documental, convergência parcial, tensão interna e insuficiência de dados.

A investigação da disciplinarização torna-se particularmente relevante diante da amplitude das funções avaliativas atribuídas ao pedagogo. Alvarse (2013) chama a atenção para a recorrência da avaliação no exercício docente e para a necessidade de formação específica capaz de sustentar essa atividade. Nessa perspectiva, a inexistência de uma disciplina autônoma ou sua restrição a percursos escolhidos suscita questões sobre o alcance e a sistematicidade da formação em avaliação, sem permitir concluir, isoladamente, pela existência de uma lacuna formativa.

A criação de uma disciplina específica representa uma alteração relevante no estatuto curricular do tema. A avaliação deixa de depender exclusivamente dos espaços destinados por outros componentes e passa a dispor de uma estrutura própria, mesmo que optativa, de aprofundamento ou temporária. Essa relativa autonomia permite reunir diferentes objetos — aprendizagem, instituições, sistemas, políticas, instrumentos e fundamentos — sob uma denominação identificável. Não

elimina, entretanto, a possibilidade de que a avaliação continue sendo abordada transversalmente em outras disciplinas.

A literatura também registra discussões sobre a avaliação como disciplina ou transdisciplina, em razão de sua aplicação a aprendizagens, programas, políticas, instituições e produtos (Scriven, 1994; Fernandes, 2006). Esse debate contribui para situar a complexidade epistemológica do objeto, mas não constitui uma categoria central desta pesquisa. O estudo concentra-se na avaliação como saber curricular na formação de pedagogos, examinando os modos pelos quais ela adquiriu relativa autonomia disciplinar nos cursos investigados.

No plano normativo, a Lei n. 9.394/1996 estabeleceu princípios gerais para a formação dos profissionais da Educação Básica e assegurou autonomia às instituições de ensino superior, sem definir disciplinas específicas para os cursos de Pedagogia (Brasil, 1996). A Resolução CNE/CP n. 1/2006, por sua vez, atribuiu maior visibilidade à avaliação ao associá-la à docência, à gestão, ao planejamento, aos projetos educacionais e à análise de processos formativos (Brasil, 2006a). O art. 4º da Resolução estabelece que as atividades docentes compreendem o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas do setor educacional e de projetos e experiências educativas não escolares (Brasil, 2006a, p. 2). No art. 6º, a avaliação aparece relacionada à observação e à análise de processos educativos, à apreciação de experiências formativas, ao exame de textos legais e teorias educacionais e à criação e utilização de materiais e procedimentos de aprendizagem (Brasil, 2006a, p. 3-4).

Essas disposições normativas reúnem dimensões relacionadas à aprendizagem, à fundamentação teórica, à gestão e à intervenção profissional. Não determinam, contudo, que a avaliação seja organizada como disciplina autônoma. Coube aos cursos selecionar, distribuir e reorganizar esses conhecimentos, produzindo diferentes formas de apropriação curricular. Em algumas unidades, as competências previstas nas DCNs foram acompanhadas pela criação ou manutenção de componentes específicos; em outras, a avaliação permaneceu dependente de escolhas, aprofundamentos ou de sua incorporação transversal a outras disciplinas.

A análise dos planos considerou seis dimensões articuladas. A ementa foi examinada como síntese das finalidades e do recorte geral da disciplina. Os objetivos foram tratados como indicadores das capacidades e disposições formativas projetadas. Os conteúdos programáticos permitiram identificar temas, sequências,

hierarquias e ênfases. A bibliografia foi analisada como indício das matrizes teóricas formalmente selecionadas. As metodologias registraram as formas prescritas de organização do ensino. Por fim, as estratégias de avaliação discente foram examinadas quanto à sua coerência com as concepções e finalidades anunciadas nos demais elementos.

Os planos foram lidos como documentos compostos por partes interdependentes. Uma alteração bibliográfica, por exemplo, não foi interpretada como mudança de orientação teórica sem que houvesse correspondência nos conteúdos ou nos objetivos. Do mesmo modo, a permanência de uma ementa não foi considerada prova de estabilidade integral quando os demais elementos apresentavam modificações substantivas. A unidade de análise foi a configuração documental do plano, e não a ocorrência isolada de determinado termo, autor ou instrumento.

Goodson (1995) define o currículo escrito como testemunho documental e roteiro oficial sujeito a modificações em sua realização concreta. Para o autor, ele constitui “um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações” e “um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 1995, p. 21). Essa perspectiva fundamenta o tratamento dos planos como registros privilegiados da dimensão prescrita das disciplinas, sem confundi-los com o ensino efetivamente realizado.

As análises foram organizadas por campus na seguinte ordem: Presidente Prudente (4.1), Araraquara (4.2), Rio Claro (4.3), Bauru (4.4), São José do Rio Preto (4.5) e Marília (4.6). A sequência acompanha o percurso de construção analítica da seção, iniciando pelo curso com maior número de disciplinas identificadas e avançando por configurações distintas de obrigatoriedade, aprofundamento, optatividade e permanência de componentes das antigas habilitações.

Em cada subseção, as disciplinas são examinadas individualmente, considerando sua trajetória, estatuto curricular, ementa, objetivos, conteúdos, bibliografias, metodologias e estratégias previstas de avaliação discente. As análises procuram identificar permanências, alterações, combinações de tradições formativas, configurações profissionais projetadas e relações de metacongruência, preservando os limites impostos pelas fontes disponíveis. Ao final da discussão de cada campus, apresenta-se uma síntese das principais regularidades, singularidades e tensões encontradas.

A Subseção 4.7 reúne os resultados produzidos nas seis unidades e compara os diferentes modos de disciplinarização da avaliação. A síntese considera não apenas quantas disciplinas foram identificadas, mas o grau de autonomia curricular alcançado pelo saber avaliativo, os públicos abrangidos, as formas de organização interna dos componentes e as orientações formativas inscritas nos planos. Busca-se, desse modo, compreender como a avaliação se constituiu como objeto disciplinar sob diferentes denominações, estatutos e configurações teóricas nos cursos de Pedagogia da Unesp.

4.1 AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE (FCT)

No curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, foram identificadas oito disciplinas que continham o termo “avaliação” em sua denominação entre 2007 e 2023. Cinco delas integraram, em diferentes momentos, a formação obrigatória comum das matrizes posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, enquanto três pertenciam às antigas habilitações e foram mantidas temporariamente para atender estudantes vinculados às estruturas curriculares em extinção. Trata-se do maior número de componentes relacionados à avaliação entre os seis cursos investigados, embora o grau de centralidade e de autonomia programática atribuído ao tema tenha variado entre as disciplinas.

Nos PPPs de 2007 e 2011, parte dos componentes obrigatórios foi inserida no Núcleo de Estudos e Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Essa denominação, contudo, não correspondia a um percurso selecionado pelos estudantes: as disciplinas integravam a seriação comum e deveriam ser cursadas por todos os matriculados na respectiva matriz. Por essa razão, foram classificadas nesta pesquisa como obrigatórias comuns, diferentemente das disciplinas de aprofundamento identificadas em Marília e Rio Claro, cujo acesso dependia de escolhas realizadas pelos estudantes (Unesp/FCT, 2007; Unesp/FCT, 2011).

A presença reiterada da avaliação em diferentes denominações e posições curriculares conferiu ao tema visibilidade formal no curso. Essa recorrência não significa, entretanto, que todos os componentes tenham tratado a avaliação como objeto central ou desenvolvido uma elaboração conceitual específica. A análise dos planos evidencia diferentes graus de disciplinarização: em algumas propostas, a

avaliação recebeu espaço programático próprio; em outras, embora integrasse o título da disciplina, permaneceu subordinada ao currículo, ao planejamento, à aprendizagem ou a áreas específicas de formação.

A coexistência de componentes das antigas habilitações com as disciplinas das novas matrizes também precisa ser considerada. O PPP de 2011 registra a manutenção temporária de formações destinadas aos estudantes ou egressos vinculados às estruturas anteriores, em razão das necessidades profissionais relacionadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Gestão Escolar (Unesp/FCT, 2011). Nesse contexto, foram identificadas três disciplinas oferecidas entre 2007 e 2010: “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola” e “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem”.

Esses componentes não constituíram uma sequência disciplinar nem pertenceram necessariamente ao mesmo percurso formativo. Representavam saberes organizados no interior das antigas habilitações e preservados durante a transição curricular. Sua análise permite examinar formas anteriores de inscrição da avaliação, vinculadas ao currículo, à Educação Infantil e aos processos de ensino e aprendizagem, antes da consolidação das disciplinas obrigatórias comuns instituídas pelas matrizes posteriores às DCNs de 2006.

4.1.1 Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

A disciplina “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental” integrou a estrutura destinada às turmas vinculadas ao currículo anterior e permaneceu em oferta no início do recorte investigado. Sua instituição remonta à alteração curricular aprovada pela Resolução Unesp n. 9/2001 (Unesp, 2001a), que a inseriu entre as disciplinas obrigatórias específicas da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (Unesp, 2001). O componente substituiu “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para a Escola de 1º Grau”, prevista pela Resolução Unesp n. 62/1988 na estrutura da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Unesp, 1988).

A habilitação destinava-se à formação para a docência das matérias pedagógicas nos cursos de Magistério de nível médio. A alteração de “2º Grau” para “Ensino Médio” acompanhou a terminologia adotada pela Lei n. 9.394/1996 para essa etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). A mudança de denominação da disciplina, entretanto, não foi acompanhada necessariamente por uma reorganização equivalente de seu núcleo programático, como indicam os planos preservados.

A ementa do componente concentra-se na pesquisa e na análise das condições da escola de 1º grau quanto ao significado do currículo e na elaboração de propostas curriculares e atividades destinadas às séries iniciais. Embora a avaliação integre a denominação da disciplina, não aparece explicitamente desenvolvida na ementa. O núcleo organizador da proposta encontra-se, portanto, no planejamento, no desenvolvimento e na análise do currículo, enquanto a avaliação ocupa posição subordinada a essas finalidades.

Essa configuração também se observa no conteúdo programático. A avaliação aparece diretamente apenas no tópico “Elaborando e avaliando propostas curriculares”, localizado na parte final do programa. Não foram identificadas unidades dedicadas aos fundamentos, às concepções, às modalidades ou aos procedimentos específicos da avaliação educacional. Sua função consiste em subsidiar a apreciação e a reformulação de propostas curriculares, sem constituir um núcleo conceitual autônomo.

Figura 1 — Conteúdo Programático — Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 2008

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. O que é currículo? . levantamento do conteúdo trabalhado em currículos e programas. 2. A relação escola/sociedade e o currículo 3. O desenvolvimento cognitivo do aluno e o currículo. 4. Saber científico, saber escolar e currículo. 5. Elaborando e avaliando propostas curriculares para as séries iniciais do 1º grau. . fundamentação . conteúdos . unidades didáticas . avaliação . aulas e atividades

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos reforçam essa posição. O plano prevê que os estudantes compreendam o currículo como construção passível de questionamento, avaliação e reformulação, desenvolvam sínteses teoricamente consistentes e exercitem a problematização diante de situações educacionais. Avaliar aparece, nesse contexto, como uma operação necessária à análise do currículo e à elaboração de alternativas, e não como finalidade teórica independente.

Figura 2 — Objetivos — Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental — 2008

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
- Identificar as instâncias envolvidas na formulação do currículo, tanto o oficial quanto o que se efetiva em sala de aula; - elaborar sínteses pessoais teoricamente consistentes sobre aluno, professor, ensino-aprendizagem e currículo; - elaborar propostas curriculares para as séries iniciais do 1º grau, considerando tais instâncias e articulando-as através da reflexão permanente; - planejar e ministrar cursos destinados a crianças das séries iniciais, onde as atividades sejam expressão das propostas curriculares elaboradas na disciplina. - enfrentar problemas que envolvam em sua solução, além da fundamentação teórica, a observação, imaginação, percepção, relacionamento, espontaneidade e equilíbrio; - considerar o currículo como expressão da possibilidade concreta de um dado momento histórico e, neste sentido passível de questionamentos, avaliação e reformulação;

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A metodologia prevista articula problematização, debates, estudos e produção de sínteses. As estratégias de avaliação discente valorizam a participação nas discussões, a elaboração textual, a consistência teórica e a clareza argumentativa. Esses elementos mostram coerência com a orientação reflexiva atribuída ao estudo do currículo. Como o plano não apresenta uma concepção própria e desenvolvida de avaliação educacional, contudo, não há dados suficientes para examinar uma metacongruência específica entre o saber avaliativo ensinado e a forma prevista de avaliar os estudantes.

Figura 3 — Metodologia de Ensino — Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 2008

O trabalho nessa disciplina será norteado pelo exercício da problematização, tanto do conteúdo a ser aprendido quanto das atitudes dos participantes. No esforço empreendido nas aulas, pesquisas, seminários, debates, leituras e produções de textos e de projetos, estarão os participantes construindo a identidade de aluno, percebendo os próprios limites e buscando a superação destes. A partir disso, estarão os participantes enfrentando a sala de aula, já como professores, buscando desenvolver discussões acerca do conteúdo, compreendendo o lugar ocupado por seus alunos, suas necessidades e atitudes. Para que isso ocorra, a disciplina envolverá atividades de sensibilização e expressão que visam abordar questões relativas à postura do professor, foco de insegurança para os que enfrentam esse papel pela primeira vez.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A bibliografia reúne obras de autores como César Coll, Vygotsky, Leontiev e Luria, formalmente selecionadas para subsidiar discussões relacionadas ao currículo, ao desenvolvimento e à aprendizagem. Não foram localizadas referências que tomassem a avaliação como objeto central de estudo. Essa ausência não permite afirmar que o tema tenha deixado de ser abordado nas aulas, mas confirma que o plano não lhe reservou uma base bibliográfica específica.

Figura 4 — Bibliografia Básica — Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 2008

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
- BRITO, P.L., LAJOLO, M. <i>O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de São Paulo - uma leitura atravessada</i>. Campinas: {s; n; s.d] (mimeo). - COLL, C. Diseño curricular base y proyectos curriculares. In: <i>Cuadernos de Pedagogia</i>, nº 168, p. 8-14, 1989. - _____. <i>Psicologia e Currículo</i>. São Paulo: Ática, 1996. - _____. <i>Construtivismo e interacion educativa: como ensinar lo que se ha de construir?</i> In: <i>Congresso Internacional de Psicologia y Educación</i>. "Intervención Educativa". Madrid, 1991. - _____. Un marco de referência psicológico para la educación escolar: la concepción construtivista del aprendizaje y de la enseñanza. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; HARCHESI, A. <i>Desarrollo psicológico y educación</i>. Madrid: Alianza Editorial, 1992. - LEONTIEV, VYGOTSKY, LURIA e outros. <i>Psicologia e pedagogia - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento</i>. São Paulo: Moraes, 1991. - VYGOTSKY, L.S. et al. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i>. São Paulo: Icone, 1988.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Considerados em conjunto, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e as estratégias de avaliação discente aproximam a organização geral da disciplina da tradição pedagógica discutida por Goodson (1995), sobretudo por privilegiarem a problematização do currículo, a reflexão sobre a realidade escolar e a elaboração de propostas. No interior dessa orientação, entretanto, a avaliação assume função predominantemente utilitária: é mobilizada como recurso para analisar, julgar e reformular propostas curriculares.

Não foram identificados elementos suficientes para caracterizar uma elaboração acadêmica específica da avaliação. O componente não apresenta estudo sistemático de sua história, de suas concepções, de seus fundamentos ou de suas metodologias. Sua autonomia curricular é, portanto, assimétrica. Por um lado, a avaliação participa da identidade formal da disciplina, pois integra seu título e se inscreve em um componente dotado de carga horária, objetivos, conteúdos e bibliografia próprios. Por outro, não alcança autonomia programática equivalente, uma vez que permanece subordinada ao núcleo de planejamento e desenvolvimento curricular.

A permanência dessa organização em versões do plano de diferentes anos indica estabilidade documental de uma configuração na qual o currículo conserva a posição central e a avaliação desempenha função auxiliar. A alteração nominal instituída em 2001 não foi acompanhada, no período examinado, por ampliação equivalente do espaço destinado ao estudo específico da avaliação. Com Chervel (1990), a disciplina pode ser compreendida como uma construção histórica cuja denominação reúne diferentes saberes, sem que todos recebam o mesmo peso em sua organização interna.

A apropriação da avaliação ocorre, assim, como dimensão da análise curricular. O futuro pedagogo é preparado para questionar, apreciar e reformular propostas, mas o plano não prescreve o estudo da avaliação como campo conceitual relativamente autônomo. A disciplina constitui uma forma limitada de disciplinarização: o termo alcança visibilidade nominal e integra um componente próprio, mas seu desenvolvimento permanece dependente das finalidades atribuídas ao currículo e ao planejamento.

4.1.2 Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola

A disciplina “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola” foi instituída entre os componentes obrigatórios da Habilitação Magistério para a Pré-Escola pela Resolução Unesp n. 62/1988 (Unesp, 1988). Na reestruturação aprovada em 2001, foi formalmente substituída por “Planejamento e Avaliação das Atividades na Educação Infantil”, incorporada às disciplinas obrigatórias da Habilitação Magistério para a Educação Infantil (Unesp, 2001).

O acervo consultado registra, entretanto, uma sobreposição temporal entre as duas denominações. Os planos de “Planejamento e Avaliação das Atividades na Educação Infantil” localizados correspondem aos anos de 2004 e 2006, enquanto documentos com a denominação anterior, referente à Pré-Escola, continuaram a ser produzidos em 2002, 2003, 2008, 2009 e 2010. O plano de 2004 da disciplina atualizada conservou organização idêntica à encontrada nos documentos de “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola”, ao passo que a versão de 2006 apresentou alterações mais substantivas. Diante dessa coexistência documental, a análise considera os dois arranjos, sem pressupor que a alteração

normativa tenha produzido substituição imediata e uniforme dos planos utilizados para as diferentes turmas.

A denominação original correspondia à formação para a docência na Pré-Escola. Sua posterior substituição por “Educação Infantil” acompanhou as mudanças introduzidas pela Lei n. 9.394/1996, que reconheceu essa etapa como primeira parte da Educação Básica e a organizou em creches e pré-escolas (Brasil, 1996). A alteração ampliava o horizonte formal da habilitação, antes concentrada na Pré-Escola, para abarcar o atendimento educacional da infância em sua configuração mais ampla.

Diferentemente do componente examinado na Subseção 4.1.1, a avaliação recebeu nessa disciplina desenvolvimento bibliográfico específico. Parte das referências permaneceu dedicada ao desenvolvimento infantil, ao currículo e ao planejamento pedagógico, reunindo autores como Constance Kamii, Hans Gerhard FÜRTH, Gilza Maria Zauhy Garms e César Coll. Esse conjunto situava a avaliação no contexto da organização do trabalho pedagógico e das particularidades da formação infantil.

Figura 5 — Bibliografia Básica (parte 1) —
Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola—2010

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
BARBIER, Jean - Marie. A avaliação em formação. Porto: Edições Afrontamento. Tradução de Maria A. Bastos e Natércia Pacheco, [s.d], caps. I, III e IV.
BOAS, Benigna Maria de F.V. A avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, jul. - dez., 1993, nº 8, p. 108-129.
CARVALHO, Isabel de Lemos. Educação Pré-Escolar em Portugal. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa, 1996.
DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer - uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis RJ, Vozes n 1994.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Outras partes da bibliografia incluíram obras de Jussara Hoffmann, Regina Célia Haydt, Ilza Martins Sant’Anna, Ana Maria Saul e Celso dos Santos Vasconcelos. Pelos próprios títulos e temas relacionados no plano, as referências contemplavam avaliação mediadora, avaliação emancipatória, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, critérios, instrumentos e relações entre avaliação e planejamento.

Figura 6 — Bibliografia Básica (parte 2) —
Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola – 2010

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (continuação)
FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade de Ensino: Critérios e Avaliação de seus Indicadores. In: Avaliação do rendimento escolar, São Paulo: RDE, 1994 - Série Idéias, nº 22.
FURTH, Hans G. Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral. Trad. Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1979.
GARCIA, R. Leite(org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993, p. 11-20.
GARMS, Gilza Maria Zauhy. Construtivismo piagetiano aplicado à educação pré-escolar: a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem. Marília: UNESP, 1993. (Dissertação de Mestrado).
HAYDT, Regina C. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo. Ed.Ática, 1994, 4ª ed.
HOFFMANN, Jussara M.L. e Silva, Maria Beatriz G. da (coords) - Ação Educativa na creche. In: Ação Educativa na Creche. Porto Alegre: Mediação, 1995. p.11-15.
HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
_____. Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
JIMÉNEZ, J. Y. BERNAL, J. Luis. Educación Infantil: primeiro pasos. Cuadernos de Pedagogia. Fontalba: Barcelona - España, nº 203, mayo 1992, p.68-71.
JULIÃO, Flávia (coord.). Construindo um projeto Educativo de 0 a 6 - AMEPPE. Belo Horizonte: - Ação comunitária, 1990.
KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Instituto Piaget, Lisboa. [s.d.]
KRAMER, Sônia (org.) Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ed. Ática, 1991, 2ª ed.
LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento de construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, cps. III, IV e V.
MACHADO DO, Maria Lúcia A. Pré-Escola é não é escola: a busca de um caminho, RJ: Paz e Terra, 1991.
MOREIRA, Antônio F. Barbosa. História do Currículo: em busca de novos referenciais. Cadernos ANPED, nº 1, 1989, p. 61-80.
NICOLAU, Marieta Lúcia M. A Educação pré-escolar - fundamentos e didática. Ed. Ática, São Paulo, 1994.
OLIVEIRA, Vera B. de e BOSSA, Nádia A. (orgs.) Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos. RJ: Vozes, 1994.
OLIVEIRA, Zilma de M. [et al.]. Creches: crianças, faz de conta e cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p.25-60.
PACHECO, José A. A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma-propostas de trabalho. Portugal: Porto Edit., 1994, p.9-29, 61-139.
RENAU, Teresa O. e ESTEVE, Pilar P. La prática diária como referencia. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona. Fontalba, nº 223, p.56-61, 1994.
SALVADOR, César Coll. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Trad. Emilia de O. Díhel. Porto Alegre: Certas Médicas, 1994, caps. 7 e 8.
SANT'ANNA, Ilza M. Por que avaliar?: como avaliar? critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
SÃO PAULO (SP). Secretaria do Menor. Creche/Pré-Escola, 2ª ed. São Paulo, 1992.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para a educação pré-escolar. 2ªed. São Paulo: SE/CENP, 1991.
SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.
Secretaria do Estado da Educação (São Paulo) - CENP - Serviço de educação pré-escolar. Proposta curricular de educação pré-escolar. [s.d.t.]
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI - 1989 - 1992.
SILVA, Ap. de Moura e (org.). Diário de Classe: a elaboração do projeto pedagógico da pré-escola.
SOUZA, Ana Maria Costa de. A questão da avaliação na pré-escola. In: Educação e Filosofia, Uberlândia. 1(2): 117-122, jan/jun. 1987.
SOUSA, Ana Maria Costa de. Educação Infantil: Uma proposta de gestão municipal. São Paulo: Papirus, 1996.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A presença de referências especificamente dedicadas à avaliação distingue esse componente da disciplina anteriormente analisada. Enquanto em “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental” o saber avaliativo permanecia bibliograficamente subordinado ao

currículo, neste caso ele passou a contar com um repertório conceitual próprio. Essa mudança conferiu à avaliação maior autonomia programática, ainda que seu estudo permanecesse articulado às finalidades da Educação Infantil, ao desenvolvimento das crianças e à organização do projeto pedagógico.

Figura 7 — Bibliografia Básica (parte 3) —
Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola – 2010

VASCONCELOS, Celso dos S. <i>Avaliação - concepção dialética - libertadora do processo de avaliação Escolar</i>. São Paulo: Libertad, 1995. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. <i>Escola, Currículo e Ensino</i>. In: <i>Escola Fundamental: currículo e ensino</i>. VEIGA, Ilma Passos A., CARDOSO, Maria Helena F. (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p.77-95. VINH-BANG. <i>A intervenção psicológica</i>. In: <i>Archives de Psychologie, Hommage à Pierre Gréco</i>. Juin 1990. vol. 58, n° 225 - Genève - Editions Médecine et Hygiene Trad. Carmem C. Scriptori e Lia L. Zaia.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A composição bibliográfica pode ser compreendida, com Goodson (1995), como combinação de diferentes tradições formativas. A dimensão acadêmica aparece na incorporação de referências específicas capazes de sustentar o estudo conceitual da avaliação. A tradição pedagógica, contudo, mantém posição predominante, porque essas discussões são mobilizadas principalmente para orientar o acompanhamento do desenvolvimento infantil, a organização da prática docente e a construção do projeto pedagógico. A dimensão utilitária também está presente no tratamento de critérios, instrumentos e procedimentos, mas não constitui um eixo isolado: os recursos técnicos são inseridos em uma discussão mais ampla sobre suas finalidades educativas. Essa combinação não significa que o plano tenha reunido um sistema teórico homogêneo. A bibliografia aproximou obras dedicadas a concepções, funções e procedimentos diversos, sem estabelecer explicitamente uma hierarquia entre elas. Com Chartier (1990), essa reunião pode ser interpretada como forma de apropriação curricular pela qual diferentes referências foram selecionadas e reorganizadas para atender às finalidades específicas da formação para a Educação Infantil. A pluralidade bibliográfica ampliou o espaço conferido à avaliação, mas não permite concluir que todas as perspectivas tenham sido efetivamente trabalhadas ou conciliadas durante as aulas.

O conteúdo programático reforçou a centralidade documental do tema. Sua organização foi estruturada em três movimentos. O primeiro relacionou a avaliação ao projeto pedagógico, situando-a no conjunto das intencionalidades e decisões que orientavam o trabalho institucional. O segundo problematizou as práticas avaliativas

por meio da oposição entre “avaliação diagnóstica” e “mera verificação”. O terceiro ampliou a discussão para o exame de propostas curriculares nacionais e internacionais.

Figura 8 — Conteúdo Programático —
Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola – 2010

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. Avaliação e sua articulação com o Projeto Pedagógico da Escola: - Qualidade do ensino - mais uma vez o tema, visando redimensionar a questão; - Projeto Pedagógico e avaliação - uma proposta para ter “o que “e” proquê” avaliar o ensino e a aprendizagem. 2. Instrumentos, Técnicas, Tipos e critérios de avaliação: - Significado e função da avaliação na/ da pré-escola; - Definição e estudo de tipos de avaliação, instrumentos e técnicas avaliativas considerando contexto e finalidade; - Elaboração e utilização de instrumentos e critérios de avaliação de aluno, de profissionais do ensino, de currículos, etc; - Avaliação psicopedagógica e intervenção psicopedagógica; - Supervisão Escolar - papel do pedagogo? - avaliação diagnóstica ou mera verificação? 3. Currículo Pré-Escolar: - Um marco psicológico para o currículo escolar; - disciplina e currículo; - interação social e construção do conhecimento: implicações para o currículo - Currículo - programa - projeto pedagógico - pontos de encontro/desencontro; - Critérios orientadores do planejamento, execução e avaliação de currículos pré-escolares; - Análise de diferentes currículos, programas e afins existentes para a educação pré-escolar - Brasil e outros países.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Essa estrutura atribuiu à avaliação uma função mais ampla do que a simples aplicação de instrumentos. Ao vinculá-la ao projeto pedagógico, ao diagnóstico e ao estudo de propostas curriculares, o programa prescreveu sua abordagem como dimensão constitutiva da ação educativa. A formulação “avaliação diagnóstica ou mera verificação?” indica, no plano documental, a intenção de distinguir o acompanhamento pedagógico da constatação classificatória de resultados.

Os objetivos acompanharam essa orientação ao articular formação teórica, reflexão sobre a prática, desenvolvimento infantil e conhecimento dos recursos avaliativos. Em seu conjunto, projetaram um percurso no qual a dimensão técnica

deveria ser compreendida de acordo com as particularidades da Educação Infantil, e não como aplicação indiferenciada de procedimentos elaborados para outras etapas de ensino.

Figura 9 — Objetivos —
Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola – 2010

- Ter construído um conjunto de critérios e habilidades orientadores da elaboração de projetos pedagógicos, propostas curriculares e programas para a educação pré-escolar;
- Ter elaborado referenciais, teóricos e práticos necessários ao planejamento, execução e avaliação de projetos pedagógicos, propostas curriculares, etc;
- Elaborar e utilizar instrumentos de avaliação do rendimento escolar adequados ao nível pré-escolar (alunos, profissionais, ensino, instituição);
- Avaliar objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, material didático-pedagógico, segundo concepção de infância, escola, ensino-aprendizagem.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A articulação entre bibliografia, conteúdos e objetivos aproxima a proposta do tipo formativo denominado professor-pesquisador reflexivo. O plano projeta um profissional capaz de relacionar fundamentos teóricos, características do desenvolvimento infantil, projeto pedagógico e análise das práticas avaliativas. Essa configuração não corresponde a uma identidade efetivamente incorporada pelos estudantes, mas às capacidades e disposições valorizadas na organização prescrita da disciplina.

As estratégias metodológicas e os critérios de avaliação discente, entretanto, foram apresentados de maneira mais genérica do que a discussão conceitual sobre avaliação. Embora o conteúdo problematizasse a “mera verificação” e valorizasse uma perspectiva diagnóstica, o plano não explicitava de forma suficiente como essa orientação seria traduzida na avaliação dos próprios licenciandos. Não se identifica uma contradição direta, mas uma assimetria entre a elaboração conceitual do tema e o detalhamento dos procedimentos prescritos para a disciplina. Em relação à metacongruência, há, portanto, dados insuficientes para afirmar correspondência plena entre a concepção ensinada e as estratégias previstas de avaliação discente.

A versão de 2006 de “Planejamento e Avaliação das Atividades na Educação Infantil” apresentou alterações relevantes. Além de substituir de maneira mais

sistemática a designação “Pré-Escola” por “Educação Infantil”, reorganizou conteúdos para abranger creches e pré-escolas, promoveu atualização pontual da bibliografia e incluiu a “atitude ética” entre os critérios de avaliação dos estudantes.

A incorporação da “atitude ética” conferiu maior visibilidade documental à dimensão axiológica da formação. O plano não se limitou a mencionar a ética como princípio geral, mas a inscreveu entre os critérios empregados para avaliar os licenciandos. Essa decisão aproxima a avaliação discente dos valores formativos anunciados pela disciplina e constitui indício de metacongruência. A correspondência, contudo, permaneceu parcial, porque o documento não detalhou como a atitude ética seria observada, registrada e apreciada.

Considerada em seu conjunto, “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola” apresentou uma configuração distinta da identificada na disciplina anterior. A avaliação não permaneceu apenas como operação aplicada ao planejamento: recebeu referências específicas, integrou diferentes unidades do conteúdo e participou diretamente das capacidades formativas inscritas nos objetivos. Sua autonomia programática foi, portanto, mais pronunciada.

Essa autonomia continuou sendo relativa. O componente não organizava a avaliação como campo desvinculado de outras finalidades, mas como saber articulado ao desenvolvimento infantil, ao projeto pedagógico, ao currículo e à prática docente. Tal vinculação não representa ausência de disciplinarização. Ao contrário, evidencia uma forma específica de constituir a avaliação como objeto de ensino: ela adquiriu espaço conceitual identificável no interior de uma disciplina composta, cuja organização articulava planejamento e avaliação na formação para a infância.

No diálogo com as tradições de Goodson (1995), predomina a orientação pedagógica, apoiada por uma dimensão acadêmica mais consistente e por recursos utilitários subordinados às finalidades formativas. A avaliação é apresentada como prática diagnóstica, reflexiva e vinculada à intencionalidade educativa, enquanto instrumentos e critérios são tratados como meios ajustados às particularidades do desenvolvimento infantil.

No contexto de transição das habilitações, essa configuração registra a reorganização de saberes anteriormente associados à formação para a Pré-Escola em uma proposta ampliada para a Educação Infantil. Em comparação com “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, observa-se um deslocamento importante: de uma avaliação

nominalmente presente, mas programaticamente periférica, para uma avaliação dotada de maior centralidade conceitual e bibliográfica. Ainda que compartilhada com o planejamento e subordinada às finalidades da Educação Infantil, ela alcançou, nessa disciplina, grau mais elevado de autonomia como objeto curricular.

4.1.3 Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

A disciplina “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” já integrava a estrutura curricular aprovada pela Resolução Unesp n. 62/1988, como componente obrigatório específico da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Unesp, 1988). Na reestruturação de 2001, foi mantida na habilitação correspondente, cuja denominação passou a utilizar a expressão “Ensino Médio”, em consonância com a terminologia adotada pela Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996; Unesp, 2001). Sua oferta permaneceu até 2010, durante o encerramento das habilitações e o atendimento aos estudantes vinculados à estrutura curricular anterior (Unesp/FCT, 2011).

No recorte desta pesquisa, foram localizados planos referentes aos anos de 2008 e 2009. O primeiro preservava uma organização programática identificada em documentos da disciplina desde, pelo menos, 2002, enquanto o segundo introduziu alterações na bibliografia e nos conteúdos. A comparação permite observar uma mudança no repertório mobilizado para organizar a avaliação como objeto de ensino, acompanhada, entretanto, pela permanência de princípios semelhantes nas estratégias previstas para avaliar os licenciandos. Diferentemente das disciplinas anteriormente examinadas, “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” conferiu à avaliação uma posição nuclear. O tema não apenas integrava a denominação do componente, mas estruturava seus conteúdos, objetivos, referências e critérios de avaliação discente. Nesse caso, a autonomia curricular formal da disciplina correspondia a uma autonomia programática mais pronunciada, ainda que o estudo permanecesse delimitado principalmente aos processos de ensino e aprendizagem.

A bibliografia de 2008 reunia predominantemente produções nacionais relacionadas à avaliação educacional, ao ensino e à escola pública. Entre os autores selecionados estavam Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Celso dos Santos Vasconcelos, Célia do Rosario Franco e José Carlos Libâneo, além de artigos publicados na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Figura 10 — Bibliografia Básica (Parte 1) —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem – 2008

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
- BOAS, Benigna Maria de F. Villas. A avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. <u>Revista Est. em Avaliação Educacional</u>, nº 8, jul/dez 1993. - DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Y.L. Papel e função do erro na avaliação escolar. <u>Caderno de Pesquisa</u>, nº 74, ago. 1990. - DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação - as questões constantes da prática docente. <u>Rev. Est. em Avaliação Educacional</u>, nº 4, jul/dez 1991. - DIDIO, Renato T. Avaliação. In: PENTEADO, Wilma M.A. (org). <u>Psicologia e ensino</u>. São Paulo: Papelivros, 1986. - FLEURY, Reinaldo Matias. Nota: Para quê? Educ. e Filos., Uberlândia, 1 (2): 99-107, jan/jun. 1987. - FRANCO, Maria L.P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. <u>Cad. Pesq.</u> (74) agosto 1990. - HOFFMANN, Jussara. <u>Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista</u>. 11 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade. Revista e Livros, 1991. - _____. <u>Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade</u>. 3ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993. - JUNIOR, Celestino Alves da S. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. IV Conf. Brasileira de Educação: Educação e Constituinte. <u>Anais</u>. Tomo 1. São Paulo: Cortez, 1988. - KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. - LIBÂNEO, José Carlos. <u>Didática</u>. São Paulo: Cortez, 1991. cap.9. - LUCKESI, C.C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: III Conferência Brasileira de Educação. <u>Anais</u> Ed. Loyola: São Paulo, 1984, p. 202-217. - LUCKESI, C.C. <u>A avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino</u>. São Paulo: Diretora Técnica: RDE s/d. - LÜDKE, Menga e MEDIANO, Z. (coord). <u>Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica</u>. Campinas: Papirus, 1992. - MACEDO, Lino de. <u>Ensaio Construtivista</u>. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1994. - MARTINS, Pura L.O. <u>Didática teórica/didática prática: para além do confronto</u>. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991. - MEDIANO, Z.D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau, In: CANDAU, Vera M. (org). <u>Rumo a uma nova didática</u>. Petrópolis: Vozes, 1990. - MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. <u>Ensino: as abordagens do processo</u>. São Paulo: EPU, 1986. - PARO, Vitor H. Administração de escolas de 1ª e 2ª graus e a natureza do processo de produção pedagógica. <u>Caderno de Pesquisa</u>, São Paulo, nº 59, 27-31, nov. 1986.- - PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. IV Conferência Brasileira de Educação: Educação e Constituinte. <u>Anais</u>, Tomo 1. São Paulo: Cortez, 1988. - SANTOS, Ader José dos. A organização do processo de trabalho pedagógico. IV Conferência Brasileira de Educação:

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 11 — Bibliografia Básica (Parte 2) —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem – 2008

BIBLIOGRAFIA BÁSICA continuação
- Educação e Constituinte. <u>Anais</u>. Tomo 1. São Paulo: Cortez, 1988. - SÃO PAULO. FDE. Diretoria Técnica, 1990. Série Idéias, nº 8. - SÃO PAULO. FDE. Diretoria Técnica, 1990. Série Idéias, nº 6. - SÃO PAULO. FDE. Diretoria Técnica, 1994. Série Idéias, nº 22 - SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coord. Est. e Normas Pedagógicas. <u>Escola e proposta educacional: currículo e avaliação</u>. São Paulo: SE/CENP, 1992. 55p. (Argumento). - SOUZA, Ana M. da Costa. A questão da avaliação na pré-escola. <u>Ed. e Filos.</u>, Uberlândia, 1 (2): 117-122, jan/jun. 1987. - SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. <u>Introdução à psicologia escolar</u>. São Paulo: T.A. Queiróz, 1983. - SOUZA, Marilene Proença R. de et alii. <u>A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos</u>. s/d. - TURRA, Clodia M.G. et alii. <u>Planejamento de ensino e avaliação</u>. 4ª ed. Porto Alegre: EMMA, 1975. - TYLER, Ralph W. <u>Princípios básicos de currículo e ensino</u>. Porto Alegre: Globo, 1974. p.97-116. - VASCONCELOS, Celso dos Santos. <u>Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar</u>. São Paulo: C.S. Vasconcelos, 1992. (Cad. Pedagógicos do Libertad, v.3). - VEIGA, Ilma P.A. (org.) <u>Escola Fundamental: currículo e Ensino</u>. Papirus: São Paulo, 1991, p. 77-95. - VIANNA, Heraldo M. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. <u>Estudos em avaliação educacional</u>, nº 7, jan/jun. 1993.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os títulos selecionados remetiam à avaliação mediadora, diagnóstica e dialético-libertadora, à crítica da classificação e às relações entre avaliação,

democratização do ensino e escola pública. Articulada aos conteúdos do plano, essa composição indicava uma orientação crítica às práticas centradas exclusivamente em notas, médias e classificação, contrapondo-lhes o acompanhamento processual da aprendizagem, a reflexão sobre o erro e a consideração das condições escolares em que a avaliação se realiza.

O conteúdo programático de 2008 também inseria formulações relacionadas à racionalização dos objetivos educacionais e à organização de critérios de desempenho entre as concepções tradicionais submetidas à problematização. A disciplina não eliminava, portanto, o estudo de matrizes técnicas; elas eram apresentadas no interior de um percurso que buscava discutir seus limites e confrontá-las com perspectivas críticas e formativas.

Figura 12 — Conteúdo programático (Parte 1) —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2008

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
I - INTRODUÇÃO - concepções e idéias dos alunos acerca da avaliação vivenciada/praticada; - razões históricas que explicam a forma como a avaliação ainda hoje é praticada - influência do modelo de Ralph Tyler, Benjamin Bloom e outros; - funções e objetivos que a avaliação praticada tem cumprido: determinantes e conseqüências; - a questão do rendimento escolar e os mitos e preconceitos presentes nas escolas; - o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares; - a realidade sócio-econômica e cultural como contexto necessário para as discussões acerca da avaliação; - avaliação do aluno e democratização do processo de ensino; - a concepção de avaliação no contexto das diferentes abordagens ou teorias da educação; - a avaliação no contexto dos cursos de formação de professores-dicotomia entre avaliação e educação; - o significado da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem - necessidade de reconstrução; - articulação da avaliação com a organização da escola para o trabalho pedagógico, com o projeto pedagógico da escola e com o projeto de ensino: compromisso com a transformação da escola e da sociedade; - o processo avaliativo como ato político e pedagógico; - a necessária relação de interdependência entre planejamento e execução e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; - natureza do conhecimento - uma reflexão epistemológica; - concepção de aluno, de ensino e de aprendizagem .

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A organização de 2008 aproximava-se predominantemente da tradição pedagógica discutida por Goodson (1995), pois relacionava a avaliação ao acompanhamento da aprendizagem, à transformação das relações pedagógicas e à crítica das práticas excludentes. A tradição acadêmica também ocupava posição relevante, expressa na existência de bibliografia especializada e na apresentação de diferentes concepções avaliativas como objeto sistemático de estudo. A dimensão

utilitária aparecia no exame de objetivos, critérios e instrumentos, mas permanecia subordinada à problematização de suas finalidades pedagógicas e sociais.

Figura 13 — Conteúdo programático (Parte 2) —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2008

II - CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO - papel do professor / relação professor-aluno; - conceito de disciplina-autoridade x autonomia moral e intelectual; - a correção pelo professor - finalidades / objetivo / expectativas; - o erro do aluno - uma visão construtivista do erro; - significado do testar e medir; - relações entre medida, verificação e avaliação; - medida baseada em norma e medida baseada em critério; - modalidades e funções da avaliação; - instrumentos de medida do rendimento escolar; - construção dos instrumentos de medida - sua pertinência para uma nova prática avaliativa; - provas e notas conceitos; - procedimentos diante dos resultados da avaliação - compromisso com uma educação progressista ou com mecanismo de competição ou seleção? - uma nova sistemática de avaliação - princípios norteadores no contexto das propostas e conceitos de avaliação de diferentes autores. III - A AÇÃO AVALIATIVA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS/MUNICIPAIS: - investigação e análise da realidade encontrada no cotidiano das escolas; - proposição de alternativas concretas de solução; - fundamentação teórica para as proposições apresentadas; - atuação junto aos professores da rede pública nas modalidades: a) oferecimento de mini-curso / seminário acerca da avaliação e b) investigação / avaliação da prática avaliativa encontrada / propostas concretas de ação.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 14 — Bibliografia Básica (Parte 1) —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2009

BIBLIOGRAFIA BÁSICA Sobre avaliação: 1. AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. 2. ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. (org.) A avaliação formativa num ensino diferenciado. Clara Moura Lourenço e José Afonso Batista (trad.). Coimbra-Portugal, Livraria Medina, 1986. 3. ALVARENGA, G. M., SOUZA, N. Ap. (Org.) Avaliação: possível e necessária. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003 p. 201-210 4. BARBIER, J-M. A avaliação em formação. Maria Alice Bastos (trad.). Porto- Portugal. Edições Afrontamento, 1985. 5. BLOOM, B. S., HASTING, J.T., MADAUS, G.F. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. Trad. Quintão, L., Florez, M.C., Vanzolini, M.E.. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. 6. BONNIOL, J-J 7 VIAL, M. Modelos de Avaliação. Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001. 7. DEPRESBITÉRIS, L. O desafio da avaliação da aprendizagem. Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989. 8. DEPRESBITÉRIS, L. Avaliação educacional em três atos. São Paulo: SENAC, 1999. 9. DEPRESBITÉRIS, L. , SOUZA, A.M.M.de & MACHADO, O.T.M. <i>A Mediação como princípio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein</i>. São Paulo: SENAC, 2004. 9. ESTRELA, A & Nóvoa, A (org.) Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto –Portugal: Porto Editora, 1993. 10. FIGARI G. Avaliar: que referencial? Porto –Portugal: Porto Editora, 1996. 11. GRÉGOIRE, J. (e col.). Avaliando as aprendizagens. Os aportes da psicologia cognitiva. Bruno Charles Magne (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000. 12. HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001 13. LANDSHEERE, G. D. Avaliação contínua e exames: noções de docimologia. Coimbra: Livraria Almedina, 1974 14. PERRENOUD, P. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 15 — Bibliografia Básica (Parte 2) —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2009

BIBLIOGRAFIA BÁSICA continuação
- TYLER, Ralph W. <i>Princípios básicos de currículo e ensino</i>. Porto Alegre: Globo, 1974. p.97-116. VIANNA, Heraldo M. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. <i>Estudos em avaliação educacional</i>, n^o 7, jan/jun. 1993. Sobre Ensino-Aprendizagem: 1.. COLL, C. & POZO, J. I. Os conteúdos na reforma. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimento e atitudes. Beatriz Affonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1992. 2. COLL, C. & EDWARDS, D. (org.). Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Beatriz Affonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998. 3. COMENIUS, J. A. Didática Magna. Ivone Castilho Benedetti (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997. 4. GRISI, R. Didática mínima. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. 5. MACEDO, L. Ensaios Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 6. MORIN, E. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Catarina E. F. da Silva & Jeanne Sawaya (trad.). São Paulo: Cortez, 2000. 7. PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000. 8. ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da Educação. Sérgio Milliet (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1995. 9. ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Ernani F. da F. Rosa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998. 10. WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo; Ática, 2000.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A versão de 2009 preservou a avaliação como núcleo disciplinar, mas modificou parcialmente a forma de organizá-la. O novo plano ampliou e diversificou internacionalmente o repertório bibliográfico, incorporando autores como Philippe Perrenoud, Charles Hadji, Jean-Marie Barbier, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, Gérard Figari e Jacques Grégoire. Benjamin Bloom também permaneceu presente, agora no interior de uma bibliografia mais heterogênea. As referências foram distribuídas em dois conjuntos, denominados “Sobre avaliação” e “Sobre ensino-aprendizagem”.

Essa alteração representou mais do que a substituição pontual de títulos. O programa de 2009 concedeu maior visibilidade a temas como avaliação formativa, regulação das aprendizagens, diferenciação pedagógica, análise de instrumentos e relações entre ensino, aprendizagem e dispositivos avaliativos. A presença simultânea de referenciais distintos ampliou a heterogeneidade teórica do plano, embora o documento não explicitasse inteiramente como essas perspectivas deveriam ser articuladas.

Com Goodson (1995), a mudança pode ser interpretada como reconfiguração do repertório formalmente selecionado para sustentar a disciplina. Em 2008, predominavam referências nacionais vinculadas à crítica da avaliação classificatória, à democratização da escola pública e às condições do ensino brasileiro. Em 2009,

essas preocupações não desapareceram, mas passaram a coexistir com uma abordagem mais voltada à regulação das aprendizagens, à diferenciação pedagógica e à organização de alternativas avaliativas no cotidiano escolar.

A mudança também se tornou visível no conteúdo programático. A unidade intitulada “A ação avaliativa no contexto das escolas públicas”, presente na versão anterior, foi retirada. Essa supressão reduziu a visibilidade explícita da escola pública brasileira na organização de 2009, ao mesmo tempo que ganharam espaço discussões de caráter mais geral sobre avaliação formativa, regulação, instrumentos e processos de aprendizagem.

Figura 16 — Conteúdo programático —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2009

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
I - INTRODUÇÃO - concepções e idéias dos alunos acerca da avaliação vivenciada/praticada; - razões históricas que explicam a forma como a avaliação ainda hoje é praticada - influência do modelo de Ralph Tyler, Benjamin Bloom e outros; - funções e objetivos que a avaliação praticada tem cumprido: determinantes e conseqüências; - a questão do rendimento escolar e os mitos e preconceitos presentes nas escolas; - o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares; - a realidade sócio-econômica e cultural como contexto necessário para as discussões acerca da avaliação; - avaliação do aluno e democratização do processo de ensino; - a concepção de avaliação no contexto das diferentes abordagens ou teorias da educação; - a avaliação no contexto dos cursos de formação de professores-dicotomia entre avaliação e educação; - o significado da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem - necessidade de reconstrução; - articulação da avaliação com a organização da escola para o trabalho pedagógico, com o projeto pedagógico da escola e com o projeto de ensino: compromisso com a transformação da escola e da sociedade; - o processo avaliativo como ato político e pedagógico; - a necessária relação de interdependência entre planejamento e execução e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; - natureza do conhecimento - uma reflexão epistemológica; - concepção de aluno, de ensino e de aprendizagem . II - CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO - papel do professor / relação professor-aluno; - conceito de disciplina-autoridade x autonomia moral e intelectual; - a correção pelo professor - finalidades / objetivo / expectativas; - o erro do aluno - uma visão construtivista do erro; - significado do testar e medir; - relações entre medida, verificação e avaliação; - medida baseada em norma e medida baseada em critério; - modalidades e funções da avaliação; - instrumentos de medida do rendimento escolar; - construção dos instrumentos de medida - sua pertinência para uma nova prática avaliativa; - provas e notas conceitos; - procedimentos diante dos resultados da avaliação - compromisso com uma educação progressista ou com mecanismo de competição ou seleção? - uma nova sistemática de avaliação - princípios norteadores no contexto das propostas e conceitos de avaliação de diferentes autores.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A comparação não indica abandono da crítica à avaliação classificatória. O plano de 2009 preservou a intenção de negar e superar práticas avaliativas tradicionais, mas passou a formular alternativas com maior atenção aos dispositivos empregados no acompanhamento da aprendizagem. A dimensão utilitária ganhou, assim, maior visibilidade por meio do estudo de instrumentos, técnicas e procedimentos, sem se tornar independente das finalidades pedagógicas da avaliação formativa.

As tradições acadêmica e pedagógica permaneceram presentes nas duas versões. A primeira se manifestava na delimitação da avaliação como objeto conceitual próprio, dotado de bibliografia especializada e de conteúdos sistematicamente organizados. A segunda aparecia na defesa do acompanhamento processual, da reflexão sobre a aprendizagem e da intervenção docente. O que se alterou entre 2008 e 2009 foi menos a presença dessas tradições do que a composição do repertório que lhes oferecia sustentação.

Apesar das mudanças bibliográficas e programáticas, as estratégias previstas de avaliação discente permaneceram relativamente estáveis. Os dois planos recusavam o uso excludente da média aritmética, valorizavam a autoavaliação, a reflexão crítica e o progresso processual dos estudantes. A versão de 2009 simplificou a descrição metodológica, mas não modificou substantivamente a orientação avaliativa prescrita.

Figura 17 — Metodologia de Ensino —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2008

METODOLOGIA DE ENSINO
- criar condições para que os alunos explicitem suas idéias, preconceitos e concepções sobre a avaliação representando-a sob diversas formas de expressão de modo que tomem consciência sobre o que realmente pensam sobre o tema e como suas ações e posicionamentos estão determinados por um conjunto de idéias e sentimentos sobre a avaliação; - serão elaborados "guias de estudo" com questões abrangendo diferentes tipos de tarefas operatórias para alguns dos textos; - nos utilizaremos de aulas expositivas, análises de situações, discussões coletivas e em pequenos grupos, seminário, análise de propostas sobre o tema e organização de mini-cursos; - estudo de caso utilizando filme de vídeo; - conheceremos, descreveremos, problematizaremos e sistematizaremos a situação da avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas. A dinâmica de trabalho mesclará tarefas individuais, grupais, coletivas e novamente individuais de forma interdependente; - proporemos alternativas de ação avaliativa visando negar e superar a atual prática avaliativa das escolas; - a todo trabalho seguir-se-á discussão com o grupo e será desenvolvida avaliação sobre a forma utilizada e a viabilidade para o curso e para o aluno; - o ponto de partida e de chegada será a avaliação no contexto escolar; - no 1º semestre, os alunos se organizarão em grupos de trabalho para realizarem diagnóstico junto a alunos e professores da H.E.M.; - no 2º semestre, após análise e discussão do diagnóstico, os alunos da graduação e professores da H.E.M. estarão organizado mini-cursos para serem oferecidos a alunos e professores interessados.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 18 — Metodologia de Ensino —
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem — 2009

METODOLOGIA DE ENSINO
- criar condições para que os alunos explicitem suas idéias, preconceitos e concepções sobre a avaliação representando-a sob diversas formas de expressão de modo que tomem consciência sobre o que realmente pensam sobre o tema e como suas ações e posicionamentos estão determinados por um conjunto de idéias e sentimentos sobre a avaliação; - serão elaborados “guias de estudo” com questões abrangendo diferentes tipos de tarefas operatórias para alguns dos textos; - nos utilizaremos de aulas expositivas, análises de situações, discussões coletivas e em pequenos grupos, análise de propostas sobre o tema; - estudo de caso utilizando filme de vídeo; - conheceremos, descreveremos, problematizaremos e sistematizaremos a situação da avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas. A dinâmica de trabalho mesclará tarefas individuais, grupais, coletivas e novamente individuais de forma interdependente; - proporemos alternativas de ação avaliativa visando negar e superar a atual prática avaliativa das escolas; - a todo trabalho seguir-se-á discussão com o grupo e será desenvolvida avaliação sobre a forma utilizada e a viabilidade para o curso e para o aluno; - o ponto de partida e de chegada será a avaliação no contexto escolar;

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Essa permanência permite reconhecer uma relação de metacongruência entre a concepção de avaliação inscrita nos planos e as estratégias previstas para avaliar os licenciandos. A disciplina criticava procedimentos estritamente classificatórios e, em sua própria organização, propunha acompanhamento processual, autoavaliação e consideração do desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de uma coerência documental, que não comprova a realização dessas práticas nas aulas, mas demonstra correspondência entre o saber avaliativo prescrito e o desenho avaliativo formal do componente.

O perfil formativo projetado permaneceu próximo à configuração do professor-pesquisador reflexivo. Os planos valorizavam a problematização das práticas, a análise das concepções avaliativas, a autoavaliação e a elaboração de alternativas pedagógicas. A ampliação do espaço concedido aos instrumentos e aos dispositivos em 2009 não deslocou a disciplina para uma orientação predominantemente técnico-instrumental, pois esses elementos continuaram subordinados à regulação da aprendizagem e às finalidades formativas.

Em comparação com os dois componentes anteriores, “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” apresentou o grau mais elevado de autonomia programática entre as disciplinas das antigas habilitações. Em “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, a avaliação permanecia subordinada ao currículo. Em “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola”, recebia conteúdos e referências próprios, mas continuava articulada

ao projeto pedagógico e ao desenvolvimento infantil. Na presente disciplina, passou a constituir o núcleo que organizava a proposta formativa.

A comparação entre 2008 e 2009 evidencia, no interior dessa forma mais autônoma de disciplinarização, duas configurações documentais. A primeira vinculava mais diretamente a avaliação à crítica social, à democratização e ao contexto da escola pública brasileira. A segunda ampliava o repertório internacional e concedia maior espaço à avaliação formativa, à regulação das aprendizagens e à diferenciação pedagógica. Apesar desse deslocamento, a orientação processual das estratégias de avaliação discente permaneceu relativamente estável.

A disciplina articulou, portanto, mudança bibliográfica e programática com continuidade pedagógica. A avaliação conservou sua posição como objeto central, enquanto os referenciais utilizados para fundamentá-la foram reorganizados. Essa combinação constitui um dos casos mais consistentes de metacongruência documental entre a concepção de avaliação prescrita como conteúdo de ensino e as estratégias previstas para avaliar os estudantes.

4.1.4 Avaliação Educacional e Institucional

A reestruturação curricular implantada em 2007 introduziu “Avaliação Educacional e Institucional” como disciplina obrigatória comum, com carga horária de 75 horas. A reorganização aprovada pela Resolução Unesp n. 145, de 9 de novembro de 2012 (Unesp, 2012), alterou essa configuração ao distribuir o estudo da avaliação entre dois componentes: “Avaliação de Sistemas Educativos”, situada no quarto termo, e “Avaliação Educacional”, prevista para o quinto termo do curso (Unesp, 2012). Como a implantação das matrizes ocorreu progressivamente, “Avaliação Educacional e Institucional” continuou sendo oferecida até 2014 às turmas vinculadas à estrutura anterior, coexistindo temporariamente com os componentes da nova organização curricular.

A reestruturação implantada a partir de 2015 preservou “Avaliação de Sistemas Educativos”, substituiu “Avaliação Educacional” por “Avaliação da Aprendizagem” e incorporou “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual” (Unesp/FCT, 2015). Nas matrizes destinadas aos ingressantes a partir de 2019 e de 2023, permaneceram “Avaliação de Sistemas Educativos” e “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”, enquanto “Avaliação

da Aprendizagem” deixou de integrar a estrutura curricular. Essa trajetória evidencia que “Avaliação Educacional e Institucional” ocupou uma posição específica no processo de disciplinarização da avaliação na FCT: antecedeu a distribuição de suas diferentes dimensões entre componentes mais especializados.

A denominação da disciplina indicava uma articulação entre a avaliação educacional e sua dimensão institucional. Essa amplitude nominal encontra correspondência na organização interna do plano, que reunia avaliação da aprendizagem, fundamentos conceituais, elaboração de critérios e instrumentos, avaliação institucional, autoavaliação, avaliação externa e sistemas educacionais. Diferentemente dos componentes anteriores, nos quais o saber avaliativo permanecia subordinado ao currículo ou à formação para a infância, “Avaliação Educacional e Institucional” organizava a avaliação como objeto multidimensional e relativamente autônomo.

A ementa delimita a avaliação em duas escalas articuladas: as ações desenvolvidas em sala de aula e os processos de âmbito institucional. O enunciado não propõe apenas descrever essas modalidades, mas identificar suas dimensões negativas e formular estratégias alternativas para a avaliação do ensino e da aprendizagem. Os verbos “discutir”, “identificar” e “propor” projetam uma orientação problematizadora e interventiva, na qual o futuro pedagogo deveria reconhecer limitações das práticas vigentes e elaborar possibilidades de transformação. Essa formulação aproxima o componente da tradição pedagógica discutida por Goodson (1995), sobretudo por associar a avaliação à reflexão sobre a prática e à construção de alternativas formativas.

Figura 19 — Ementa — Avaliação Educacional e Institucional — 2014

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
Discutir o tema da avaliação tanto em relação às ações de sala de aula, bem com, as de âmbito institucional, identificando suas dimensões negativas para propor estratégias alternativas da avaliação do ensino e da aprendizagem e suas influências no processo de avaliação institucional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Embora a ementa anuncie a articulação entre sala de aula e instituição, essas dimensões não aparecem de maneira inteiramente simétrica. A avaliação do ensino e da aprendizagem ocupa a posição mais desenvolvida, pois é em relação a ela que se prevê a identificação de problemas e a proposição de estratégias alternativas. A

avaliação institucional surge como esfera influenciada pelas práticas avaliativas pedagógicas, estabelecendo uma relação entre aquilo que ocorre no acompanhamento dos estudantes e os processos mais amplos de avaliação da instituição. A multidimensionalidade da disciplina encontra-se, portanto, já inscrita na ementa, mas com predominância inicial da dimensão pedagógica.

A ementa também não menciona explicitamente indicadores, exames em larga escala ou sistemas nacionais de avaliação. Esses elementos aparecem posteriormente no conteúdo programático, ampliando a formulação inicial. Há, assim, um desenvolvimento progressivo entre as partes do plano: a ementa estabelece a relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, enquanto os objetivos, conteúdos e bibliografia expandem o objeto para incluir avaliação interna, externa e sistêmica.

Os objetivos desenvolviam as finalidades anunciadas na ementa ao projetar a compreensão do ato avaliativo como processo contínuo, formativo e relacionado à qualidade do ensino. A proposta articulava uma base teórico-conceitual à elaboração de critérios e instrumentos, estendendo a análise da sala de aula aos processos institucionais. A avaliação não aparecia apenas como procedimento de verificação, mas como atividade que exigia reflexão sobre concepções, finalidades, condições de ensino e diferentes escalas de acompanhamento educacional.

Figura 20 — Objetivos —
Avaliação Educacional e Institucional — 2014

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
Promover discussão sobre a necessidade de se superar distorções e dicotomias em torno do processo de avaliação; Operar com conceitos específicos relativos a: avaliação, critérios, instrumentos, correção, erro, acerto, ensino e aprendizagem; Oportunizar um trabalho reflexivo e prático sobre as possibilidades de se criar instrumentos de avaliação próprios, com vistas a garantir a natureza de um trabalho escolar consistente que vise o pleno desenvolvimento do aluno e Refletir sobre a importância da Avaliação Institucional por meio da auto-avaliação e da avaliação externa, com foco nos Sistemas de Avaliação Estadual, Nacional, do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos podem ser compreendidos em três movimentos articulados. O primeiro voltava-se à problematização de concepções reducionistas, dicotômicas ou punitivas da avaliação. O segundo previa a apropriação de fundamentos e procedimentos relacionados ao erro, ao acerto, aos critérios e aos instrumentos. O terceiro ampliava o campo de atuação do pedagogo ao incluir os processos de avaliação interna, externa e institucional.

Essa organização aproxima o componente das tradições formativas discutidas por Goodson (1995). A tradição pedagógica manifestava-se na vinculação entre avaliação, acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A tradição acadêmica aparecia na delimitação conceitual e histórica da avaliação como objeto específico de estudo. A dimensão utilitária tornava-se visível na elaboração de critérios, instrumentos e procedimentos, mas permanecia articulada às finalidades pedagógicas e institucionais da disciplina.

O conteúdo programático desdobrava essa proposta em quatro unidades. A primeira, dedicada às concepções de avaliação, abordava aspectos históricos e correntes teóricas, conferindo maior visibilidade à elaboração acadêmica do tema. A avaliação era apresentada como saber que exigia fundamentação conceitual, e não apenas como operação incorporada à prática docente.

Figura 21 — Conteúdo Programático —
Avaliação Educacional e Institucional — 2014

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)	
1. Concepções sobre avaliação:	
1.1 Aspectos históricos	
1.2 Principais correntes e influências	
1.3 Instrumentos de Avaliação	
1.4 Critérios de avaliação	
2. Funções da Avaliação	
2.1 Função diagnóstica	
2.2 Função formativa	
2.3 Função somativa	
2.4 Concepções e usos	
3. Concepções sobre ensino e aprendizagem	
3.1 Principais tendências e teorias particularmente em relação aos procedimentos de avaliação	
3.2 O papel da avaliação no contexto destas teorias e tendências	
4. Avaliação Institucional	
4.1 tendências	
4.2 A prática da avaliação institucional: a auto-avaliação e avaliação externa	
4.3 principais sistemas de avaliação externa	
4.4 procedimento para uma auto-avaliação institucional.	

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A segunda unidade tratava das funções da avaliação e organizava o estudo das modalidades diagnóstica, formativa e somativa. A terceira relacionava a atividade avaliativa às concepções de ensino e aprendizagem. Nesses dois eixos, os aspectos

técnicos não apareciam de forma isolada, mas associados às finalidades educativas e às concepções que orientavam o trabalho pedagógico.

A quarta unidade, dedicada à avaliação institucional, ampliava o objeto para além da sala de aula. A inclusão de autoavaliação, avaliação externa e sistemas nacionais permitia examinar processos de acompanhamento e análise das instituições e dos sistemas educacionais. Com isso, a disciplina articulava diferentes escalas da atividade avaliativa, relacionando o trabalho docente aos processos institucionais em que a formação e o ensino estavam inseridos.

A presença de uma unidade própria sobre avaliação institucional diferenciava esse componente das disciplinas anteriores. Em “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem”, a autonomia programática da avaliação já era pronunciada, mas seu núcleo permanecia concentrado nas relações entre ensino, aprendizagem e atuação docente. Em “Avaliação Educacional e Institucional”, esse campo foi ampliado para incorporar instituições, processos externos e sistemas educacionais.

Essa ampliação não dissolveu a avaliação em outros objetos. Ao contrário, fortaleceu sua disciplinarização ao reunir modalidades, escalas e finalidades distintas sob um componente cujo núcleo continuava sendo o saber avaliativo. A avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional não apareciam como temas dispersos em disciplinas diferentes, mas como dimensões articuladas de um mesmo objeto curricular.

A bibliografia reforçava essa organização ao distribuir as referências em três eixos: “Sobre Avaliação”, “Sobre Avaliação Institucional” e “Sobre Ensino-Aprendizagem”. Essa divisão tornava documentalmente visível a arquitetura do componente, que relacionava elaboração conceitual, processos institucionais e fundamentos pedagógicos.

O eixo “Sobre Avaliação” reunia obras de Almerindo Janela Afonso, Charles Hadji, Philippe Perrenoud e Benjamin Bloom. Como dados do plano, essas referências acompanhavam o estudo das modalidades, funções, critérios e instrumentos avaliativos. O conjunto não deve ser interpretado como sistema teórico homogêneo ou como prova de adesão integral às concepções desses autores, mas como repertório formalmente selecionado para sustentar diferentes dimensões do programa.

Figura 22 — Bibliografia Básica (Parte 1) —
Avaliação Educacional e Institucional — 2014

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Sobre avaliação: 1. AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. 2. ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. (org.) A avaliação formativa num ensino diferenciado. Clara Moura Lourenço e José Afonso Batista (trad.). Coimbra-Portugal, Livraria Medina, 1986. 3. ALVARENGA, G. M., SOUZA, N. Ap. (Org.) Avaliação: possível e necessária. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003 p. 201-210 4. BARBIER, J.-M. A avaliação em formação. Maria Alice Bastos (trad.). Porto-Portugal. Edições Afrontamento, 1985. 5. BLOOM, B. S., HASTING, J. T., MADDAUS, G. F. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. Trad. Quintão, L., Florez, M. C., Vanzolini, M. E.. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. 6. BONNIOL, J.-J. VIAL, M. Modelos de Avaliação. Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001. 7. DEPRESBITÉRIS, L. O desafio da avaliação da aprendizagem. Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989. 8. DEPRESBITÉRIS, L. Avaliação educacional em três atos. São Paulo: SENAC, 1999. 9. DEPRESBITÉRIS, L., SOUZA, A. M. M. de & MACHADO, O. T. M. <i>A Mediação como princípio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein</i>. São Paulo: SENAC, 2004. 9. ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (org.) Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto-Portugal: Porto Editora, 1993. 10. FIGARI, G. Avaliar: que referencial? Porto-Portugal: Porto Editora, 1996. 11. GRÉGOIRE, J. (e col.). Avaliando as aprendizagens. Os aportes da psicologia cognitiva. Bruno Charles Magne (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000. 12. HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001 13. LANDSHEERE, G. D. Avaliação contínua e exames: noções de docimologia. Coimbra: Livraria Almedina, 1974 14. PERRENOUD, P. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 23 — Bibliografia Básica (Parte 2) —
Avaliação Educacional e Institucional — 2014

Sobre Avaliação Institucional: 1. DELORS J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2001 2. SOBRINHO J. D. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000 3. PEREZ J. R. R. Avaliação, impasses e desafios da educação básica. Campinas: Annablume Editora, 2000 4. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Relatório Parcial da Avaliação Institucional março de 2001 a setembro de 2004. Comissão Permanente de Avaliação Institucional. Reitoria: São Paulo, 2004 p. 1-293 5. UNB - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Cátedra Unesco de Educação a distância. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Avaliação Institucional: leituras complementares. Brasília: 1999 p. 5-227 6. UNB - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Cátedra Unesco de Educação a distância. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Avaliação em Instituições de Ensino Superior: leituras complementares. Brasília: 1998 p. 5-305 Sobre Ensino-Aprendizagem: 1. COLL, C. & POZO, J. I. Os conteúdos na reforma. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimento e atitudes. Beatriz Affonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1992. 2. COLL, C. & EDWARDS, D. (org.). Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Beatriz Affonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998. 3. COMENIUS, J. A. Didática Magna. Ivone Castilho Benedetti (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997. 4. GRISI, R. Didática mínima. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. 5. MACEDO, L. Ensaios Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 6. MORIN, E. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Catarina E. F. da Silva & Jeanne Sawaya (trad.). São Paulo: Cortez, 2000. 7. PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000. 8. ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. Sérgio Milliet (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 9. ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Ernani F. da F. Rosa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998. 10. WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

O eixo “Sobre Avaliação Institucional” incluía obras de José Dias Sobrinho e relatórios institucionais da Unesp, enquanto o bloco “Sobre Ensino-Aprendizagem”

reunia referências de César Coll, Juan Ignacio Pozo, Edgar Morin e Philippe Perrenoud. A segmentação da bibliografia acompanhava, portanto, a divisão temática dos conteúdos e confirmava o esforço de articular avaliação, instituição e aprendizagem em uma mesma proposta disciplinar.

Com Chartier (1990), essa organização pode ser interpretada como forma de apropriação curricular pela qual diferentes autores, modalidades e escalas da avaliação foram selecionados e reunidos para atender às finalidades específicas do componente. A presença de referências diversas não significa que todas tenham sido efetivamente trabalhadas ou conciliadas durante as aulas. Ela demonstra, contudo, que o plano atribuiu legitimidade formal a um repertório que ultrapassava a avaliação da aprendizagem e incorporava uma dimensão institucional própria.

A combinação das tradições acadêmica, pedagógica e utilitária não deve ser compreendida como equilíbrio estático. A tradição acadêmica predominava nos momentos destinados à história, às concepções e às modalidades de avaliação. A tradição pedagógica orientava a vinculação desses conhecimentos ao ensino, à aprendizagem e à qualidade educacional. A dimensão utilitária tornava-se mais visível na elaboração de critérios e instrumentos e no exame de procedimentos institucionais, sem constituir uma finalidade independente.

A metodologia prescrita apresentava orientação dialógica e reflexiva, combinando aulas expositivas, debates, comentários escritos, produções individuais e coletivas e exibições cinematográficas. Essas estratégias projetavam a participação dos estudantes na elaboração e na discussão dos conceitos, em correspondência com a perspectiva reflexiva anunciada nos objetivos e nos conteúdos.

Figura 24 — Metodologia de Ensino —
Avaliação Educacional e Institucional — 2014

METODOLOGIA DE ENSINO
O curso privilegiará o processo dialógico buscando aprofundar discussões teóricas sobre os temas da disciplina. Neste sentido fará uso de aulas expositivas, de elaboração de comentários escritos a partir dos textos usados em sala de aula, fomentará a reflexão, o olhar crítico sobre o conteúdo teórico e a prática da avaliação nos diferentes níveis de ensino. Far-se-á uso de filmes que possam contribuir tanto com a formação profissional, quanto pessoal do aluno, buscando formar o profissional autônomo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

As estratégias previstas de avaliação discente recusavam o emprego excludente da média aritmética e privilegiavam o acompanhamento processual.

Produções escritas, atividades individuais e coletivas, autoavaliação e avaliação recíproca compunham um desenho avaliativo coerente com a concepção formativa defendida pela disciplina.

Essa correspondência configura um caso consistente de metacongruência documental. A disciplina prescrevia uma avaliação contínua, reflexiva e formativa como objeto de ensino e, simultaneamente, projetava modos de avaliar os licenciandos baseados no acompanhamento, na produção, na autoavaliação e na participação coletiva. Não se trata de afirmar que tais procedimentos tenham sido realizados exatamente como registrados, mas de reconhecer coerência interna entre a concepção apresentada e as estratégias formalmente previstas.

A articulação entre objetivos, conteúdos, bibliografia, metodologia e avaliação discente projeta disposições próximas à configuração do professor-pesquisador reflexivo. O futuro pedagogo deveria compreender fundamentos teóricos, analisar concepções, elaborar critérios e instrumentos e refletir sobre processos que se desenvolviam tanto na sala de aula quanto no plano institucional. A presença de avaliação externa e sistemas educacionais ampliava esse perfil, acrescentando a capacidade de interpretar processos institucionais e sistêmicos.

Não há, contudo, elementos suficientes para caracterizar plenamente a configuração do intelectual crítico. O plano incorporava reflexão e problematização, mas a simples presença de avaliação institucional, externa e sistêmica não comprova uma análise aprofundada das relações de poder, das desigualdades, das políticas de responsabilização ou dos efeitos sociais desses processos. O componente projetava sobretudo um profissional reflexivo capaz de circular entre diferentes escalas da avaliação.

Em diálogo com Viñao (2008), a disciplina pode ser compreendida como parte da projeção documental de uma profissionalização que associava o trabalho do pedagogo à avaliação da aprendizagem, à elaboração de instrumentos e à análise de processos institucionais. A disciplina não determina a identidade efetivamente constituída pelos estudantes, mas seleciona conhecimentos e modos de atuação considerados relevantes para sua formação.

“Avaliação Educacional e Institucional” representou, assim, uma ampliação importante da disciplinarização da avaliação na FCT. O componente reuniu, em uma estrutura relativamente autônoma, fundamentos históricos e conceituais, modalidades

avaliativas, relações entre ensino e aprendizagem, critérios, instrumentos, avaliação institucional, autoavaliação, avaliação externa e sistemas educacionais.

Essa configuração possuía caráter multidimensional. A avaliação transitava da sala de aula à instituição e aos sistemas, sem perder sua condição de objeto central da disciplina. Diferentemente de uma abordagem transversal, na qual o tema permaneceria subordinado às finalidades de outro componente, o plano organizava as diferentes modalidades de avaliação como partes articuladas de um campo específico de formação.

A trajetória posterior, com a separação entre “Avaliação de Sistemas Educativos” e “Avaliação Educacional”, indica que essa configuração multidimensional não permaneceu estável. A partir da matriz aprovada em 2012, as escalas anteriormente reunidas foram distribuídas entre componentes distintos. “Avaliação Educacional e Institucional” registra, portanto, um momento em que a relativa autonomia curricular da avaliação foi acompanhada por uma organização programática abrangente, capaz de articular dimensões pedagógicas, institucionais e sistêmicas em uma única disciplina.

4.1.5 Avaliação de Sistemas Educativos

“Avaliação de Sistemas Educativos” foi incorporada à matriz aprovada em 2012 como disciplina obrigatória comum de 30 horas, situada no quarto termo, com primeira oferta prevista para 2013. Na reorganização implantada em 2015, o componente foi deslocado para o terceiro termo e ampliado para 75 horas, das quais 15 eram destinadas a atividades teórico-práticas. A matriz de 2019 preservou sua obrigatoriedade, mas reduziu a carga horária para 45 horas, posição mantida formalmente na proposta destinada aos ingressantes de 2023 (Unesp/FCT, 2011, p. 35; 2015, p. 17-23, 29-30; 2018, p. 26-28, 77-79; 2023, p. 9, 14, 38, 41).

Essa permanência faz de “Avaliação de Sistemas Educativos” o componente mais duradouro dedicado especificamente à avaliação nas matrizes comuns da FCT durante o período investigado. A continuidade da denominação, entretanto, não correspondeu à estabilidade de seu objeto. Os planos registram mudanças de carga horária, de professor responsável, de vinculação às matrizes e, principalmente, de seleção e organização dos saberes avaliativos. Em determinados anos, foram

localizadas versões distintas do componente, o que impede organizar sua trajetória como sucessão linear de configurações anuais homogêneas.

O ano de 2015 torna essa sobreposição particularmente visível. Uma versão, vinculada à matriz anterior, apresentava 30 horas e posicionamento no terceiro termo. A outra já correspondia à matriz ampliada, com 75 horas no primeiro semestre do segundo ano. A coexistência dos documentos indica que a mesma disciplina abrigou, naquele momento, duas formas de apropriação da avaliação, relacionadas à transição entre estruturas curriculares e à participação de professores diferentes na elaboração do currículo pré-ativo. Não é possível atribuir as diferenças exclusivamente a um desses fatores, mas elas demonstram que a autonomia curricular formal do componente não produziu uniformidade programática.

Na versão de 30 horas, a avaliação dos sistemas não constituía o único nem o principal eixo ordenador:

Figura 25 — Objetivos da versão de 30 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
Promover discussão sobre a necessidade de se superar distorções e dicotomias em torno do processo de avaliação;
Operar com conceitos específicos relativos a: avaliação, critérios, instrumentos, correção, erro, acerto, ensino e aprendizagem;
Oportunizar um trabalho reflexivo e prático sobre as possibilidades de se criar instrumentos de avaliação próprios, com vistas a garantir a natureza de um trabalho escolar consistente que vise o pleno desenvolvimento do aluno, e
refletir sobre a importância da Avaliação Institucional por meio da auto-avaliação e da avaliação externa, com foco nos Sistemas de Avaliação Estadual, Nacional, do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 26 — Conteúdo programático da versão de 30 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

CONTEUDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. Concepções sobre ensino e aprendizagem 1.1 Principais tendências e teorias particularmente em relação aos procedimentos de avaliação 1.2 O papel da avaliação no contexto destas teorias e tendências 2. Avaliação Institucional 2.1 tendências 2.2 A prática da avaliação institucional: a auto-avaliação e avaliação externa 2.3 principais sistemas de avaliação externa 2.4 procedimento para uma auto-avaliação institucional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos e os conteúdos aproximavam concepções de ensino e aprendizagem, critérios, instrumentos, erro, acerto, elaboração de procedimentos, avaliação institucional, autoavaliação e avaliação externa. Os sistemas estaduais e nacionais eram incluídos em um quadro mais amplo, no qual a formação deveria permitir ao pedagogo compreender e questionar as práticas avaliativas e propor alternativas relacionadas ao trabalho escolar.

A ementa confirmava essa delimitação ao privilegiar a avaliação no âmbito institucional, a identificação de suas dimensões negativas e a proposição de alternativas para o ensino e a aprendizagem. Embora o título mencionasse os sistemas educativos, o plano organizava o objeto principalmente a partir da instituição escolar e das relações pedagógicas nela desenvolvidas. Havia, portanto, uma assimetria entre a amplitude nominal do componente e a ênfase programática conferida à avaliação institucional e à autoavaliação.

Figura 27 — Ementa da versão de 30 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
Discutir o tema da avaliação em relação às ações de âmbito institucional, identificando suas dimensões negativas para propor estratégias alternativas da avaliação do ensino e da aprendizagem e suas influências no processo de avaliação institucional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A bibliografia acompanhava essa orientação. O conjunto reduzido de referências reunia obras sobre formação, avaliação da Educação Básica e Superior, avaliação institucional e experiências de autoavaliação, incluindo relatórios produzidos pela própria Unesp. Mais do que sustentar o estudo detalhado de indicadores ou matrizes externas, o repertório selecionado conferia legitimidade formal à avaliação institucional como núcleo de reflexão e intervenção.

Figura 28 — Bibliografia básica da versão de 30 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

1. DELORS J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001 2. SOBRINHO J. D. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000 3. PEREZ J. R. R. Avaliação, impasses e desafios da educação básica. Campinas: Annablume Editora, 2000 4. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Relatório Parcial da Avaliação Institucional março de 2001 a setembro de 2004. Comissão Permanente de Avaliação Institucional. Reitoria: São Paulo, 2004 p. 1-293 5. UNB - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Cátedra Unesco de Educação a distância. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Avaliação Institucional: leituras complementares. Brasília: 1999 p. 5-227 6. UNB - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Cátedra Unesco de Educação a distância. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Avaliação em Instituições de Ensino Superior: leituras complementares. Brasília: 1998 p. 5-305

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A metodologia dialógica, baseada em aulas expositivas, comentários escritos, reflexão crítica e discussão das práticas avaliativas, reforçava essa configuração. As estratégias de avaliação discente previam acompanhamento concomitante e processual, observação, participação, domínio dos conteúdos e capacidade de analisar criticamente os problemas encontrados nas escolas. A avaliação dos licenciandos não se limitava à verificação da aprendizagem dos conceitos: valorizava a formulação de alternativas e a articulação da avaliação com o projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar.

Essa correspondência permite reconhecer metacongruência entre a concepção ensinada e as estratégias regulares de avaliação discente. A disciplina propunha uma avaliação reflexiva e transformadora e prescrevia acompanhamento, discussão e produção crítica. O regime de recuperação, contudo, introduzia uma tensão ao concentrar todo o conteúdo em uma única avaliação substitutiva. A coerência interna era, assim, mais forte no processo regular do que no mecanismo final de recuperação.

Figura 29 — Metodologia de Ensino na versão de 30 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

METODOLOGIA DE ENSINO
O curso privilegiará o processo dialógico buscando aprofundar discussões teóricas sobre os temas da disciplina. Neste sentido fará uso de aulas expositivas, de elaboração de comentários escritos a partir dos textos usados em sala de aula, fomentará a reflexão, o olhar crítico sobre o conteúdo teórico e a prática da avaliação nos diferentes níveis de ensino. Far-se-á uso de filmes que possam contribuir tanto com a formação profissional quanto pessoal do aluno, buscando formar o profissional autônomo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Com Goodson (1995), essa versão pode ser situada predominantemente nas tradições pedagógica e acadêmica. A primeira se expressava na vinculação da avaliação ao ensino, à aprendizagem, à reflexão sobre a escola e à transformação das práticas. A segunda aparecia na exigência de fundamentação conceitual e no estudo da avaliação institucional. A dimensão utilitária, visível na elaboração de critérios e instrumentos, permanecia subordinada às finalidades pedagógicas. O plano projetava disposições próximas à configuração do professor-pesquisador reflexivo, capaz de relacionar fundamentos, problemas institucionais e proposição de alternativas.

A versão de 75 horas produzida no mesmo ano reorganizava de modo mais direto o objeto sugerido pelo título. Os objetivos e os conteúdos concentravam-se na contextualização histórico-legal da avaliação externa em larga escala, nos sistemas internacionais, nacionais, estaduais e municipais, nos indicadores de qualidade e na interpretação dos resultados por professores e equipes gestoras. Pisa, Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Enade, Saesp, Ideb e Idesp passavam a integrar explicitamente o núcleo programático.

Figura 30 — Objetivos e conteúdo programático da versão de 75 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)	
Promover discussão sobre a necessidade de se superar distorções e dicotomias em torno do processo de avaliação;	
Operar com conceitos específicos relativos a: avaliação, critérios, instrumentos, correção, erro, acerto, ensino e aprendizagem;	
Oportunizar um trabalho reflexivo e prático sobre as possibilidades de se criar instrumentos de avaliação próprios, com vistas a garantir a natureza de um trabalho escolar consistente que vise o pleno desenvolvimento do aluno, e	
refletir sobre a importância da Avaliação Institucional por meio da auto-avaliação e da avaliação externa, com foco nos Sistemas de Avaliação Estadual, Nacional, do Ensino Fundamental, Médio e Superior.	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)	
1. Concepções sobre ensino e aprendizagem	
1.1 Principais tendências e teorias particularmente em relação aos procedimentos de avaliação	
1.2 O papel da avaliação no contexto destas teorias e tendências	
2. Avaliação Institucional	
2.1 tendências	
2.2 A prática da avaliação institucional: a auto-avaliação e avaliação externa	
2.3 principais sistemas de avaliação externa	
2.4 procedimento para uma auto-avaliação institucional.	

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Nessa configuração, havia maior correspondência entre denominação, ementa e organização interna. A ementa apresentava a centralidade assumida pela avaliação de sistemas no contexto das reformas educacionais, os usos e impactos das avaliações externas e suas possíveis relações com o ensino, a aprendizagem e a qualidade educacional. A autonomia programática não se referia mais apenas à avaliação em sentido amplo, mas à constituição da avaliação de sistemas como objeto específico de estudo.

A bibliografia também delimitava novas fronteiras para o componente. O núcleo básico reunia estudos sobre sistemas estaduais, avaliações externas, indicadores,

usos dos resultados, desigualdades e efeitos escolares, além de relatórios oficiais. O conjunto complementar incorporava legislação, documentos governamentais e trabalhos sobre políticas de avaliação e suas repercussões. Como dados do plano, essas referências indicam a formalização de um repertório mais diretamente voltado à análise de sistemas e políticas, sem comprovar adesão integral às concepções particulares das obras selecionadas.

A metodologia impedia, contudo, que essa orientação se reduzisse à leitura abstrata de índices. As atividades teórico-práticas previam pesquisa em uma escola para investigar a devolutiva das avaliações externas e o uso de seus resultados por docentes e gestores. O plano articulava, desse modo, os sistemas oficiais às formas pelas quais seus dados chegavam à instituição escolar e eram incorporados ao trabalho pedagógico.

A avaliação discente era apresentada como contínua e processual e considerava produções individuais e coletivas realizadas ao longo da disciplina. Ao mesmo tempo, previa uma avaliação semestral escrita, nota mínima e recuperação concentrada em prova substitutiva. Essa combinação revela metacongruência parcial: as atividades investigativas e o acompanhamento processual correspondiam à proposta reflexiva, enquanto a prova semestral e a recuperação preservavam mecanismos formais de verificação e classificação.

A comparação entre as duas versões de 2015 mostra que a disciplinarização não se desenvolveu apenas por substituição cronológica de conteúdos. No mesmo ano, a avaliação institucional e a avaliação externa em larga escala constituíram núcleos concorrentes de organização do componente. A versão de 30 horas conferia maior centralidade à autoavaliação, às concepções pedagógicas e à elaboração de alternativas no interior da escola; a versão de 75 horas deslocava o eixo para sistemas, indicadores e usos dos resultados.

Figura 31 — Ementa da versão de 75 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
Contextualização e reflexão sobre a centralidade adquirida pela avaliação de sistemas educacionais, tendo como pano de fundo as reformas educativas deflagradas na contemporaneidade. Análise dos diferentes tipos de avaliações, seus usos, seus impactos na escola e possíveis contribuições das avaliações externas de larga escala para o processo de ensino e aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação escolar. Interpretação e utilização dos resultados das avaliações externas (nacionais/estaduais/municipais) no âmbito da gestão escolar democrática.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 32 — Bibliografia Básica da versão de 75 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
CALDERÓN, A I OLIVEIRA JUNIOR, R G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: aprofundando a linha do tempo. In: MARTINS, A M et al (orgs.). Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças . Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 139-163.
FERNANDES, M E A. Avaliar a escola é preciso. Mas...que avaliação? In: DAVIS, Claudia. (et al). Gestão da escola: desafios a enfrentar . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 113-141.
FREITAS, L. C. et al. Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate . Campinas, SP: Leitura crítica, 2012.
SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Relatório dos estudos do SARESP 2013 . Disponível em < http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20de%20Estudos.pdf >. Acesso em: 22 jun. 2015.
SILVA, V G. et al. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público . São Paulo: FCC/SEP, 2013. (Textos FCC, 38).
SOUSA, S Z; LOPES, V V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp , Dossiê Educação, p. 53- 59, Janeiro/2010.
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.
SOUZA, M Ade. O uso dos resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, A. B.; TAVARES, M. R. (orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos . Florianópolis: Insular, 2013.p. 163-174.
VIEIRA, S L. Indicadores de sucesso: a construção da qualidade. In: _____. Educação básica: política e gestão da escola . Brasília: Liber Livros, 2009. p. 105- 129.
WERLE, F. O. C. (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola . Brasília: Liber Livro, 2010.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Em diálogo com Chartier (1990), essa coexistência pode ser compreendida como registro de apropriações curriculares distintas. A avaliação conservava relativa autonomia por ocupar uma disciplina obrigatória específica, mas os objetos, as escalas e as finalidades reunidos sob a mesma denominação variavam. A forma disciplinar oferecia um espaço próprio ao saber avaliativo, sem determinar previamente o conteúdo que nele alcançaria maior legitimidade.

Os planos de 2016 a 2018 deram continuidade, com poucas alterações, à configuração sistêmica da versão de 75 horas. Ementa, objetivos, conteúdos e bibliografia preservaram a avaliação externa em larga escala, os indicadores e a interpretação dos resultados como núcleo da disciplina. A metodologia manteve a investigação dos usos escolares dos dados, e a avaliação discente continuou combinando acompanhamento processual, atividades individuais e coletivas e prova escrita.

Não houve, portanto, uma ruptura iniciada em 2016, mas a predominância posterior de uma configuração que já coexistia com outra no ano anterior. A tradição

utilitária ganhou maior visibilidade na leitura de matrizes, indicadores e resultados, mas não eliminou as demais. A contextualização histórica e legal e o estudo das políticas mantinham a tradição acadêmica; a investigação das devolutivas, dos usos dos resultados e de suas repercussões nas escolas preservava uma orientação pedagógica.

Figura 33 — Bibliografia Complementar da versão de 75 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2015

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
ALMEIDA, F. J. de. Avaliação Educacional em Debate: Experiências no Brasil e na França . São Paulo: Cortez, 2005.	
BELMIRO, G C. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? Cad. Cedes , Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.	
BERTAGNA, R H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. Pro-Posições , Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.	
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.	
BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25/06/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2013.	
BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v.1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006e. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf >. Acesso em: 20 jul 2009.	
BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil . Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf >. Acesso em: 21 jul 2009.	
FRANCO, C; BONAMINO, A. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa , n. 108, p. 101-127, nov 1999.	
FREITAS, L C de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas . São Paulo: Moderna, 2003.	
FREITAS, L. C. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão . Rio de Janeiro: Vozes, 2012.	
JEFFREY, D C. O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004) . 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011. 258p.	
LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Avaliação da Educação Básica. In: ____ Educação Escolar: políticas, estrutura e organização . 10 ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. p. 263-270.	
PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas . Porto Alegre: ARTMED, 1999.	
SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. IDESP 2014 . Disponível em < http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim2014.asp >. Acesso em: 22 jun. 2015.	
SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Relatório Pedagógico . SARESP. 2012. Língua Portuguesa. 292p.	
SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Relatório Pedagógico . SARESP. 2012. Matemática. 206p.	
SOUSA, S Z Avaliação: debater é preciso. Revista Avaliação Educacional , São Paulo, p. 16-29, set. 2011.	
VIANNA, H M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas . São Paulo: FCC/DPE, 2003. (Textos FCC, 23).	
WERLE, F O C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: avaliação, política pública e educação . Rio de Janeiro, v.19, n73, p.769- 792. out/dez. 2011.	

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Em 2017, a substituição de “escola pública de Educação Básica” por “escola de gestão democrática” no quarto objetivo introduziu uma alteração de sentido sem modificar o núcleo programático. O uso dos resultados deixou de ser relacionado apenas a um espaço institucional genericamente definido e passou a ser situado em

uma forma de organização escolar marcada, ao menos no plano normativo, pela participação e pela ação coletiva.

Figura 34 — Objetivos — Avaliação de Sistemas Educativos — 2017

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
1. Compreender a contextualização histórico-legal da Avaliação Externa em Larga Escala 2. Conhecer e analisar os principais modelos de sistemas de avaliação externa: internacional, nacional, estadual e municipal 3. Refletir sobre os indicadores de qualidade da educação básica nacional e estadual 4. Interpretar e refletir sobre o uso dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora e pelo professor numa escola de gestão democrática

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A alteração não permite concluir que o plano tenha desenvolvido procedimentos efetivos de uso democrático dos resultados, mas introduz uma tensão relevante. Indicadores e avaliações externas permaneciam centrais, ao mesmo tempo que sua interpretação era aproximada de uma linguagem político-pedagógica. O componente não projetava apenas a leitura técnica dos dados, mas sua inserção nos processos de gestão e decisão da escola.

Em 2019, a coexistência de versões voltou a ocorrer. Um plano de 45 horas correspondia à matriz nova, enquanto outro, de 75 horas, preservava a organização anterior.

Figura 35 — Objetivos e Conteúdo Programático da versão de 45 horas — Avaliação de Sistemas Educativos — 2019

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
1. Compreender a contextualização histórico-legal da Avaliação Externa em Larga Escala. 2. Conhecer e analisar os principais modelos de sistemas de avaliação de redes da Educação Básica: nacional, estadual e municipal. 3. Refletir sobre ensino de qualidade e o IDEB e IDESP. 4. Interpretar e refletir sobre o uso dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora e pelo professor numa escola de gestão democrática.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. Contextualização histórico-legal da Avaliação Externa em Larga Escala 2. Algumas características gerais sobre as avaliações externas internacionais e nacionais: PISA, ENADE, ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, ANA. 3. Análise de diferentes sistemas de avaliação de redes da Educação Básica (origem, objetivos, resultados, matrizes de referências, desafios, possibilidades): a) âmbito nacional: SAEB, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil b) âmbito estadual: SARESP c) âmbito municipal: pesquisa nas Secretarias Municipais de educação da região. 4. Ensino de qualidade e IDEB/IDESP: desafios e possibilidades.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

As diferenças coincidiam novamente com matrizes e professoras responsáveis distintas, mostrando que a transição curricular não eliminou de imediato a

configuração precedente. A versão de 45 horas condensava a disciplina sem abandonar seu objeto principal. Os objetivos e conteúdos concentravam-se nos sistemas de avaliação das redes de Educação Básica, em suas origens, matrizes, resultados, desafios e possibilidades.

Figura 36 — Objetivos e Conteúdo Programático da versão de 75 horas — Avaliação de Sistemas Educativos — 2019

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
1. Compreender a contextualização histórico-legal da Avaliação Externa em Larga Escala 2. Conhecer e analisar os principais modelos de sistemas de avaliação externa: internacional, nacional, estadual e municipal 3. Refletir sobre os indicadores de qualidade da educação básica nacional e estadual 4. Interpretar e refletir sobre o uso dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora e pelo professor numa escola de gestão democrática
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. Contextualização histórico-legal da Avaliação Externa em Larga Escala 2. Análise de diferentes sistemas de avaliação externa: a) âmbito internacional: PISA b) âmbito nacional: SAEB (Prova Brasil e Provinha Brasil), ENEM, ENADE c) âmbito estadual: SARESP d) âmbito municipal: pesquisa nas Secretarias Municipais de educação da região e apresentar dois modelos municipais 3. Indicadores de qualidade da educação básica: IDEB (nacional) e IDESP (estadual) 4. Interpretação e utilização dos dados resultados da avaliação externa pela equipe gestora e pelo professor 5. Avaliação Externa em Larga Escala e a qualidade do ensino: limites e possibilidades.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A bibliografia básica foi reduzida e reorganizada em torno de estudos gerais sobre sistemas, documentos oficiais, políticas de avaliação, Saresp e indicadores. A redução quantitativa não significou menor autonomia programática: o componente permaneceu centrado na avaliação externa e nos sistemas, mas selecionou um repertório mais enxuto para sustentá-los.

Figura 37 — Bibliografia Básica da versão de 45 horas — Avaliação de Sistemas Educativos — 2019

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
• BAUER, A.; GATTI, A. B.; TAVARES, M. R. (orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. • BRASIL. Ministério da Educação. Matrizes de Referência, Escalas de Proficiência e Resultados: PROVINHA BRASIL, ANA, PROVA BRASIL. (sites oficiais). • FREITAS, L. C. et al. Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas, SP: Leitura crítica, 2012. • SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. • SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. BRASIL. Matrizes de Referência, Escalas de Proficiência e Resultados: SARESP (site oficial). • VIEIRA, Sofia L. Indicadores de sucesso: a construção da qualidade. In: VIEIRA, Sofia L. Educação básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livros, 2009. p. 105- 129.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A mudança mais relevante aparecia na relação entre metodologia e formação projetada. A Prática como Componente Curricular previa o confronto entre dados oficiais e informações obtidas mediante entrevistas com profissionais da educação. A análise de sistemas deixava de se limitar ao estudo dos documentos e passava a incluir a comparação entre os resultados formalmente produzidos e as experiências dos sujeitos que atuavam nas redes. A inserção no projeto interdisciplinar do segundo ano também aproximava o componente da discussão mais ampla sobre escola, espaços formativos e tempos de aprendizagem.

Figura 38 — Metodologia de Ensino da versão de 45 horas —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2019

METODOLOGIA DE ENSINO
Priorizar às discussões e reflexões em classe fundamentadas por leituras. Em classe serão utilizadas: aulas expositivas, trabalho em grupo; estudo dirigido, seminários, vídeos, imagens, dinâmicas e depoimentos de profissionais da educação.
Em relação às atividades da Prática como Componente Curricular (PCC) (15h) o aluno, em grupo, pesquisará dados oficiais (site governo) e dados reais (entrevistas com profissionais da educação) sobre diferentes avaliações de redes de educação Básica. O resultado da pesquisa será compartilhado em sala de aula.
Projeto Interdisciplinar envolvendo o eixo integrador do 2º ano do curso de Pedagogia ESCOLA, ESPAÇOS FORMATIVOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A versão de 75 horas, por sua vez, preservava a estrutura consolidada entre 2016 e 2018, inclusive a pesquisa sobre devolutivas e usos dos resultados em uma unidade escolar. As duas propostas mantinham a avaliação de sistemas como objeto nuclear, mas diferenciavam a extensão do programa e a organização das atividades práticas. A coexistência não indica duas disciplinas autônomas, mas modos simultâneos de organizar um mesmo saber durante a transição entre matrizes.

Do ponto de vista das tradições de Goodson (1995), ambas as versões articulavam elementos acadêmicos, pedagógicos e utilitários, mas com pesos distintos. A leitura de sistemas, matrizes e índices fortalecia a dimensão utilitária; a contextualização histórico-legal e o estudo de políticas preservavam a elaboração acadêmica; e as entrevistas, pesquisas e discussões sobre impactos escolares mantinham a relação pedagógica entre avaliação, instituição e trabalho docente.

Os planos de 2020 e 2021 conservaram essa organização. A adaptação ao ensino remoto aparece no documento de 2021, que registra o emprego de Google Meet, Google Classroom e WhatsApp no contexto da pandemia de Covid-19. A

mudança atingiu os suportes e as formas de mediação, mas não alterou ementa, objetivos, conteúdos ou repertório bibliográfico. Trata-se, portanto, de adaptação metodológica circunstancial, e não de nova apropriação conceitual da avaliação.

Figura 39 — Metodologia de Ensino —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2021

METODOLOGIA DE ENSINO
Em classe, serão utilizados aulas expositivas dialogadas, trabalhos de grupo, precedidos de leituras de textos indicados previamente, estudos dirigidos extraclasse e, complementarmente, projeção de vídeos relacionados com a disciplina.
Em relação às atividades teórico-práticas (15h/a) o aluno deverá pesquisar junto aos professores de uma unidade escolar como ocorre a devolutiva das avaliações externas realizadas pelos sistemas de ensino e como se dá a utilização dos resultados destas avaliações por parte dos professores e equipe gestora. Os resultados desse trabalho deverão ser compartilhados com todos os demais alunos.
Observação: Essa disciplina será oferecida no contexto da Pandemia Covid/19. Portanto, será realizada por meio de atividades remotas, utilizando Google Meeting, Google Classroom, WhatsApp.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

O plano de 2022 introduziu uma desarticulação interna mais expressiva. Os objetivos e os conteúdos mantiveram a contextualização das avaliações externas, os sistemas nacionais, estaduais e municipais, as matrizes de referência e a relação entre qualidade, Ideb e Idesp. Esses elementos preservavam a autonomia programática específica da avaliação de sistemas e projetavam capacidades relacionadas à leitura, à interpretação e ao uso de dados educacionais.

A ementa, entretanto, deixou de mencionar avaliação, sistemas, indicadores, matrizes ou resultados. Sua formulação passou a concentrar-se na gestão da escola, no ordenamento legal, no trabalho participativo, democrático e coletivo, nos espaços de organização institucional e no papel dos diferentes atores. A síntese formal do componente já não correspondia ao objeto desenvolvido nas demais partes do plano.

Figura 40 — Ementa —
Avaliação de Sistemas Educativos — 2022

EMENTA (descrição sucinta e objetiva das unidades temáticas abordadas)
Reflexão da gestão da escola, a partir de uma perspectiva histórica e do ordenamento legal vigente, valorizando o trabalho participativo, democrático e coletivo no âmbito do espaço escolar. Análise crítica da gestão democrática na escola pública brasileira, priorizando a reflexão sobre os diversos espaços de organização e funcionamento da escola, bem como o papel de seus diferentes atores, buscando alternativas possíveis para superação dos problemas existentes, com vistas à construção de uma gestão democrática na escola pública de qualidade.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Essa assimetria é relevante para compreender os limites da disciplinarização. A disciplina conservava o nome, a obrigatoriedade e o desenvolvimento da avaliação

nos objetivos, conteúdos e bibliografia, mas sua ementa passava a caracterizar outro núcleo formativo. A avaliação não desaparecia da proposta, porém deixava de ocupar a posição central no enunciado destinado a sintetizá-la. A autonomia curricular formal permanecia, enquanto a coerência entre os elementos internos se enfraquecia.

A metodologia de 2022 procurava aproximar os dois campos. As aulas, os seminários e os estudos dirigidos eram complementados por pesquisa de dados oficiais e entrevistas com profissionais das redes. A leitura dos sistemas era articulada à experiência dos sujeitos e ao funcionamento das instituições, o que permitia relacionar avaliação externa, gestão escolar e trabalho coletivo, mesmo que essa articulação não estivesse explicitada na ementa.

Os critérios de avaliação discente previam acompanhamento contínuo, produções individuais, trabalhos e/ou provas, participação em atividades coletivas e capacidade de expressão oral e organização dos conteúdos. A recuperação incluía devolutiva, discussão dos erros, possibilidade de refazimento e nova prova. O plano combinava, portanto, mecanismos processuais e formativos com exigências somativas de aproveitamento.

A metacongruência continuava parcial. A pesquisa, a discussão coletiva, a análise de dados e o refazimento após devolutivas correspondiam à orientação investigativa da formação. A presença de trabalhos, provas e aproveitamento mínimo não constituía contradição necessária, mas demonstrava que a concepção processual convivia com procedimentos formais de verificação e aprovação.

Do ponto de vista da configuração profissional projetada, a trajetória da disciplina registra um deslocamento, mas não uma substituição completa. A versão de 30 horas presente em 2015 aproximava-se do professor-pesquisador reflexivo, pela centralidade da problematização institucional, da autoavaliação e da elaboração de alternativas. As configurações posteriores conferiram maior visibilidade à orientação para a análise de sistemas e a gestão de resultados, ao valorizarem matrizes, indicadores, exames externos e usos dos dados.

Essa nova orientação não se tornou exclusivamente técnico-instrumental. Os planos continuaram a relacionar os sistemas às políticas educacionais, aos impactos escolares, à atuação dos professores e gestores e às formas democráticas de organização da escola. Em diálogo com Viñao (2008), o componente projetava uma profissionalização na qual o pedagogo deveria circular entre a interpretação de dados sistêmicos e a compreensão das condições institucionais de seu uso.

A trajetória de “Avaliação de Sistemas Educativos” evidencia, assim, que a autonomia curricular de uma disciplina não garante uniformidade nem estabilidade de seu objeto. A denominação permaneceu, mas as apropriações documentais variaram entre avaliação institucional, autoavaliação, sistemas externos, indicadores, qualidade educacional e gestão democrática. Em 2015 e 2019, essas variações chegaram a coexistir no mesmo ano, associadas a matrizes, cargas horárias e professores responsáveis diferentes.

Com Goodson (1995), essa permanência nominal acompanhada de alterações internas pode ser compreendida como expressão do caráter histórico e disputado do currículo escrito. A disciplina consolidou um espaço próprio para a avaliação na formação obrigatória comum, mas o conteúdo desse espaço permaneceu sujeito a seleções e reconfigurações. A disciplinarização assegurou visibilidade e relativa autonomia ao saber avaliativo; não determinou, contudo, uma identidade programática única.

O resultado mais recente reforça essa conclusão. Em 2022, objetivos, conteúdos, bibliografia e metodologia continuavam a organizar a avaliação de sistemas como objeto de formação, enquanto a ementa se deslocava para a gestão democrática. A disciplina preservava sua autonomia curricular e parte significativa de sua autonomia programática, mas apresentava menor integração entre os elementos do plano. O documento de 2024, utilizado apenas como fonte complementar por estar fora do recorte principal, reproduz essa configuração e indica sua continuidade na primeira oferta vinculada à matriz implantada em 2023.

“Avaliação de Sistemas Educativos” representa, portanto, uma forma duradoura e internamente variável de disciplinarização. Ao longo do período, a avaliação não retornou à condição de tema subordinado a outro componente: permaneceu nomeando uma disciplina obrigatória e sustentando conteúdos, referências e atividades próprias. O que se alterou foi o sentido conferido a essa autonomia, que transitou da reflexão sobre a instituição e suas práticas internas para a análise das políticas, dos sistemas e dos indicadores, chegando a uma configuração tensionada pela aproximação com a gestão democrática.

4.1.6 Avaliação Educacional

A disciplina “Avaliação Educacional” integrou a formação obrigatória comum entre 2014 e 2016, no sexto termo do curso, compondo o Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Nas reorganizações posteriores, deixou de integrar a matriz, sendo sucedida por “Avaliação da Aprendizagem”, analisada na subseção seguinte. Durante sua vigência, a principal alteração incidiu sobre o espaço curricular destinado ao componente: em 2014, a disciplina possuía 75 horas e cinco créditos; em 2015 e 2016, passou a contar com 45 horas e três créditos. Ementa, objetivos, conteúdos, bibliografia, metodologia e critérios de avaliação discente permaneceram, contudo, inalterados.

Essa combinação entre redução da carga horária e estabilidade interna é relevante para compreender o processo de disciplinarização. A avaliação conservou uma disciplina obrigatória própria, dotada de ampla delimitação conceitual e programática, mas o tempo formalmente reservado ao seu desenvolvimento foi reduzido. Não se pode concluir, com base nos planos, que os conteúdos tenham sido tratados de maneira superficial; o que os documentos permitem identificar é a compressão da mesma proposta em um espaço curricular menor.

A mudança de denominação em relação a “Avaliação Educacional e Institucional”, examinada anteriormente, também não correspondeu a uma restrição equivalente do objeto. Embora a expressão “e Institucional” tenha deixado de integrar o título, essa dimensão permaneceu na ementa, nos objetivos, no conteúdo e na bibliografia. A alteração nominal reduziu sua visibilidade na identificação formal do componente, mas não modificou as fronteiras programáticas da disciplina, que continuou articulando avaliação da aprendizagem, ensino, instrumentos, autoavaliação institucional e avaliação externa.

A ementa delimitava a avaliação em duas escalas relacionadas: as ações desenvolvidas em sala de aula e os processos de âmbito institucional. Ao propor a identificação das dimensões negativas das práticas existentes e a construção de estratégias alternativas, o enunciado conferia ao componente uma orientação problematizadora e interventiva. A avaliação não era apresentada apenas como técnica a ser dominada, mas como prática que deveria ser discutida, questionada e reorganizada.

A relação entre as duas escalas não era inteiramente simétrica. A avaliação do ensino e da aprendizagem aparecia como espaço privilegiado para a proposição de alternativas, enquanto a avaliação institucional era relacionada às repercussões e aos

desdobramentos das práticas pedagógicas. A ementa indicava, assim, uma concepção ampliada do objeto, mas preservava a sala de aula e o trabalho docente como pontos de partida para a reflexão institucional.

Figura 41 — Ementa — Avaliação Educacional — 2016

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
Discutir o tema da avaliação tanto em relação às ações de sala de aula, bem com, as de âmbito institucional, identificando suas dimensões negativas para propor estratégias alternativas da avaliação do ensino e da aprendizagem e suas influências no processo de avaliação institucional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos desenvolviam essa orientação ao combinar fundamentação conceitual, análise crítica e intervenção pedagógica. O domínio de noções como avaliação, critérios, instrumentos, correção, erro, acerto, ensino e aprendizagem era articulado à discussão das distorções presentes nos processos avaliativos. A teoria não aparecia como finalidade isolada, mas como condição para compreender as práticas e elaborar formas alternativas de atuação. A previsão de criação de instrumentos próprios conferia importância à autoria pedagógica. O futuro professor não deveria apenas aplicar procedimentos previamente definidos, mas construir recursos relacionados às finalidades do trabalho escolar e ao desenvolvimento dos estudantes. A dimensão utilitária estava, portanto, presente, porém subordinada à reflexão sobre concepções, contextos e finalidades.

Figura 42 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2016

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
Promover discussão sobre a necessidade de se superar distorções e dicotomias em torno do processo de avaliação; Operar com conceitos específicos relativos a: avaliação, critérios, instrumentos, correção, erro, acerto, ensino e aprendizagem; Oportunizar um trabalho reflexivo e prático sobre as possibilidades de se criar instrumentos de avaliação próprios, com vistas a garantir a natureza de um trabalho escolar consistente que vise o pleno desenvolvimento do aluno e Refletir sobre a importância da Avaliação Institucional por meio da auto-avaliação e da avaliação externa, com foco nos Sistemas de Avaliação Estadual, Nacional, do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

O último objetivo ampliava esse percurso ao incorporar a avaliação institucional, a autoavaliação e os sistemas externos. Com isso, o componente projetava uma formação que deveria permitir ao pedagogo transitar entre a avaliação da aprendizagem e processos mais amplos de análise institucional. A disciplina não

se restringia à sala de aula, embora preservasse a relação entre as escalas pedagógica e institucional como princípio organizador.

O conteúdo programático conferia elevada autonomia ao saber avaliativo. Sua estrutura reunia quatro dimensões: fundamentos históricos e correntes da avaliação; funções diagnóstica, formativa e somativa; relações com as concepções de ensino e aprendizagem; e avaliação institucional, incluindo autoavaliação e sistemas externos. A avaliação constituía o princípio que integrava todas as unidades, e não um tópico subordinado a outro campo disciplinar. Essa organização evidencia a articulação das tradições formativas discutidas por Goodson (1995). A tradição acadêmica aparecia no estudo histórico, conceitual e comparativo das concepções e funções da avaliação. A tradição pedagógica orientava sua relação com o ensino, a aprendizagem, o erro e o desenvolvimento dos estudantes. A dimensão utilitária tornava-se visível nos instrumentos, critérios e procedimentos, mas não adquiria independência em relação às finalidades pedagógicas.

Figura 43 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2016

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)	
1. Concepções sobre avaliação:	
1.1 Aspectos históricos	
1.2 Principais correntes e influências	
1.3 Instrumentos de Avaliação	
1.4 Critérios de avaliação	
2. Funções da Avaliação	
2.1 Função diagnóstica	
2.2 Função formativa	
2.3 Função somativa	
2.4 Concepções e usos	
3. Concepções sobre ensino e aprendizagem	
3.1 Principais tendências e teorias particularmente em relação aos procedimentos de avaliação	
3.2 O papel da avaliação no contexto destas teorias e tendências	
4. Avaliação Institucional	
4.1 tendências	
4.2 A prática da avaliação institucional: a auto-avaliação e avaliação externa	
4.3 principais sistemas de avaliação externa	
4.4 procedimento para uma auto-avaliação institucional.	

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A unidade sobre avaliação institucional ampliava a autonomia programática da disciplina sem desarticular seu núcleo. Autoavaliação, avaliação externa e sistemas

avaliativos eram incorporados como modalidades de um mesmo saber, permitindo relacionar a atuação docente aos processos institucionais. A retirada da dimensão institucional do título não significou, portanto, seu desaparecimento: ela permaneceu como uma das quatro bases que organizavam o componente.

Figura 44 — Bibliografia Básica — Avaliação Educacional — 2016

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Sobre avaliação:
1. AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. 2. ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. (org.) A avaliação formativa num ensino diferenciado. Clara Moura Lourenço e José Afonso Batista (trad.). Coimbra-Portugal, Livraria Medina, 1986. 3. ALVARENGA, G. M., SOUZA, N. Ap. (Org.) Avaliação: possível e necessária. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003 p. 201-210 4. BARBIER, J.-M. A avaliação em formação. Maria Alice Bastos (trad.). Porto-Portugal. Edições Afrontamento, 1985. 5. BLOOM, B. S., HASTING, J. T., MADAJUS, G. F. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. Trad. Quintão, L., Florez, M. C., Vanzolini, M. E. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. 6. BONNIOL, J.-J. & MAL, M. Modelos de Avaliação. Cláudia Schilling (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001. 7. DEPRESBITÉRIS, L. O desafio da avaliação da aprendizagem. Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989. 8. DEPRESBITÉRIS, L. Avaliação educacional em três atos. São Paulo: SENAC, 1999. 9. DEPRESBITÉRIS, L., SOUZA, A. M. M. de & MACHADO, O. T. M. A mediação como princípio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2004. 9. ESTRELA, A. & Nóvoa, A. (org.) Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto-Portugal: Porto Editora, 1993. 10. FIGARI, G. Avaliar: que referencial? Porto-Portugal: Porto Editora, 1996. 11. GRÉGOIRE, J. (e col.). Avaliando as aprendizagens. Os aportes da psicologia cognitiva. Bruno Charles Magne (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000. 12. HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001 13. LANDSHEERE, G. D. Avaliação contínua e exames: noções de docimologia. Coimbra: Livraria Almedina, 1974 14. PERRENOUD, P. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.
Sobre Avaliação Institucional:
1. DELORS J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001 2. SOBRINHO J. D. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000 3. PEREZ J. R. R. Avaliação, impasses e desafios da educação básica. Campinas: Annablume Editora, 2000 4. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Relatório Parcial da Avaliação Institucional março de 2001 a setembro de 2004. Comissão Permanente de Avaliação Institucional. Reitoria: São Paulo, 2004 p. 1-293 5. UNB - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Cátedra Unesco de Educação a distância. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Avaliação Institucional: leituras complementares. Brasília: 1999 p. 5-227 6. UNB - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Cátedra Unesco de Educação a distância. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Avaliação em Instituições de Ensino Superior: leituras complementares. Brasília: 1998 p. 5-305
Sobre Ensino-Aprendizagem:
1. COLL, C. & POZO, J. I. Os conteúdos na reforma. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimento e atitudes. Beatriz Afonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1992. 2. COLL, C. & EDWARDS, D. (org.). Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Beatriz Afonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998. 3. COMENIUS, J. A. Didática Magna. Ivone Castilho Benedetti (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997. 4. GRISI, R. Didática mínima. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. 5. MACEDO, L. Ensaios Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 6. MORIN, E. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Catarina E. F. da Silva & Jeanne Sawaya (trad.). São Paulo: Cortez, 2000. 7. PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000. 8. ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. Sérgio Millet (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1995. 9. ZABALA, A. A prática educativa como ensinar. Ernani F. da F. Rosa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998. 10. WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A bibliografia reproduzia essa arquitetura ao ser dividida em três conjuntos: avaliação, avaliação institucional e ensino-aprendizagem. O primeiro reunia obras

sobre modelos, funções, referenciais, avaliação formativa e somativa e relações entre medida e aprendizagem. O segundo incorporava estudos e documentos relativos à avaliação institucional na Educação Básica e Superior. O terceiro relacionava o saber avaliativo a diferentes teorias do ensino e da aprendizagem.

A composição bibliográfica não configurava uma matriz teórica única. Ela reunia referências de orientações diversas, acompanhando a amplitude do conteúdo programático e permitindo que concepções, modalidades e escalas distintas fossem formalmente incorporadas ao componente. Como dados do plano, essas obras indicam os saberes selecionados para sustentar a disciplina, sem comprovar adesão integral às posições particulares de cada autor.

A preservação desse repertório entre 2014 e 2016 confirma a estabilidade de um núcleo bibliográfico e programático. Mesmo após a redução da carga horária, não houve supressão de blocos temáticos ou diminuição visível do conjunto de referências. A disciplina manteve, documentalmente, a mesma amplitude conceitual, ainda que passasse a dispor de menos horas para desenvolvê-la.

A metodologia privilegiava um processo dialógico, combinando exposição, produção de comentários escritos, discussão teórica, reflexão sobre práticas avaliativas e utilização de filmes. O plano projetava uma formação na qual os conhecimentos conceituais deveriam ser relacionados às experiências educacionais e à construção da autonomia profissional. Não se tratava apenas de transmitir modelos de avaliação, mas de criar condições para que os estudantes analisassem seus fundamentos e seus possíveis usos.

Figura 45 — Bibliografia Básica — Avaliação Educacional — 2016

METODOLOGIA DE ENSINO
O curso privilegiará o processo dialógico buscando aprofundar discussões teóricas sobre os temas da disciplina. Neste sentido fará uso de aulas expositivas, de elaboração de comentários escritos a partir dos textos usados em sala de aula, fomentará a reflexão, o olhar crítico sobre o conteúdo teórico e a prática da avaliação nos diferentes níveis de ensino. Far-se-á uso de filmes que possam contribuir tanto com a formação profissional, quanto pessoal do aluno, buscando formar o profissional autônomo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os critérios de avaliação discente aprofundavam essa orientação. As atividades eram tratadas como recursos de investigação e como oportunidades de ação-reflexão-ação. A decisão sobre a aprendizagem deveria considerar as sucessivas produções dos estudantes e sua evolução, rejeitando-se a média aritmética como fundamento

principal da aprovação ou reprovação. A avaliação era concebida como parte da construção do conhecimento e como recurso para reorientar o ensino.

O documento previa apreciação de produções individuais e coletivas, autoavaliação, avaliação recíproca e avaliação da própria disciplina. A correção deveria subsidiar decisões destinadas a recuperar aprendizagens ainda não alcançadas ou aprofundar aquelas já desenvolvidas. Esses procedimentos atribuíam ao estudante participação na análise do próprio percurso e ampliavam a função da avaliação para além da atribuição de notas.

O denominado “padrão mínimo” também não se limitava à reprodução dos conteúdos. Entre os resultados esperados estavam a compreensão dos determinantes históricos das práticas avaliativas, a crítica a explicações baseadas em mitos e preconceitos, a distinção entre verificar e avaliar, o reconhecimento dos riscos associados aos instrumentos de medida e a capacidade de propor alternativas para a organização do trabalho pedagógico. A avaliação discente explicitava, assim, disposições profissionais apenas parcialmente enunciadas nos demais elementos do plano.

Essa configuração sustenta a predominância do tipo analítico do intelectual crítico, articulado a disposições próximas ao professor-pesquisador reflexivo. O plano projetava um profissional capaz de analisar historicamente as práticas, questionar explicações naturalizadas, confrontar posições e elaborar alternativas. Ao mesmo tempo, o movimento de ação-reflexão-ação, a investigação das produções e a retomada do processo de aprendizagem aproximavam a formação da reflexão sistemática sobre a prática.

A correspondência entre a avaliação tomada como objeto de ensino e as estratégias previstas para avaliar os licenciandos constitui um caso pronunciado de metacongruência documental. A disciplina apresentava a avaliação como processo contínuo, crítico e orientado à tomada de decisões e, em sua própria organização, prescrevia acompanhamento, devolutiva, autoavaliação, avaliação entre pares e reorientação da aprendizagem. Essa coerência não era integral. O regime de recuperação previa uma única avaliação abrangendo todo o conteúdo programático, cuja nota substituiria o resultado final. A concentração do processo em uma prova substitutiva tensionava a concepção processual sustentada no restante do documento. A metacongruência era, portanto, forte na avaliação regular, mas enfraquecida no procedimento de recuperação.

Em comparação com “Avaliação de Sistemas Educativos”, “Avaliação Educacional” apresentou trajetória documental mais estável. Enquanto aquela disciplina registrou coexistências de versões, mudanças de carga horária e deslocamentos entre avaliação institucional, sistemas externos, indicadores e gestão, esta manteve a mesma organização interna durante todo o período de vigência. A estabilidade, contudo, coexistiu com a redução de seu espaço curricular. As duas disciplinas também conferiam pesos distintos às dimensões do saber avaliativo. “Avaliação de Sistemas Educativos” passou a privilegiar avaliações externas, matrizes, indicadores e usos dos resultados. “Avaliação Educacional” preservou um arranjo mais abrangente, no qual fundamentos, funções, instrumentos, ensino-aprendizagem e avaliação institucional permaneciam articulados. Não se trata de estabelecer uma hierarquia entre os componentes, mas de reconhecer formas distintas de apropriação disciplinar.

Em diálogo com Viñao (2008), o componente participou da projeção documental de uma profissionalização na qual a atuação do pedagogo deveria envolver domínio conceitual, elaboração de instrumentos, análise das práticas escolares e compreensão dos processos institucionais. Essa identidade era apenas projetada pelo plano e não pode ser confundida com disposições efetivamente incorporadas pelos estudantes.

“Avaliação Educacional” representou, assim, uma forma de disciplinarização marcada por elevada autonomia programática e por forte integração entre seus elementos internos. A avaliação constituía o núcleo do título, da ementa, dos objetivos, dos conteúdos, da bibliografia, da metodologia e dos critérios de avaliação discente. Sua presença não se limitava à aprendizagem nem aos sistemas institucionais, mas reunia essas escalas em uma proposta comum.

A redução de 75 para 45 horas não modificou essa arquitetura. A disciplina preservou o mesmo conjunto de finalidades e saberes em um espaço curricular menor, configurando uma compressão da formação específica em avaliação, e não uma redefinição de seu objeto. Sua substituição posterior por “Avaliação da Aprendizagem” representaria, como se examinará a seguir, uma nova delimitação das fronteiras do saber avaliativo no currículo da FCT.

4.1.7 Avaliação da Aprendizagem

O programa de “Avaliação da Aprendizagem” foi formulado em 2015 para a matriz curricular então implantada, enquanto os planos de oferta localizados correspondem ao período de 2017 a 2020. A disciplina integrou a formação obrigatória comum no primeiro semestre do terceiro ano, com carga horária de 75 horas, das quais 15 eram destinadas a atividades teórico-práticas. Sua introdução sucedeu “Avaliação Educacional”, mas a alteração da denominação não representou simples substituição nem redução imediata do objeto ao acompanhamento da aprendizagem.

O novo título conferiu maior visibilidade nominal à avaliação da aprendizagem, porém a organização interna do componente permaneceu mais abrangente. Ementa, objetivos e conteúdos continuaram a incorporar avaliação institucional, autoavaliação e sistemas externos, relacionando essas escalas ao trabalho docente, ao projeto pedagógico e à organização do conhecimento escolar. Houve, portanto, uma especialização nominal apenas parcial: a aprendizagem passou a identificar formalmente a disciplina, sem eliminar as dimensões institucionais e sistêmicas anteriormente reunidas sob a denominação “Avaliação Educacional”.

A ementa situava a avaliação no interior das relações entre ensino e aprendizagem, associando-a às estratégias de ensino, à natureza dos conteúdos e às características do contexto escolar. Essa formulação retirava do ato avaliativo a aparência de procedimento isolado ou neutro, pois seus sentidos dependeriam das escolhas pedagógicas, dos conhecimentos selecionados e das condições em que o trabalho educativo se desenvolvia. A sala de aula era apresentada como espaço de intervenção de professores e estudantes na realidade, enquanto a dimensão institucional permitia relacionar os resultados da aprendizagem a processos mais amplos de organização escolar.

Figura 46 — Ementa — Avaliação da Aprendizagem — 2020

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
A disciplina enfoca as relações ensino-aprendizagem que permitem identificar no âmbito do aluno e da instituição os resultados do trabalho educativo por meio de análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação, em consonância com contexto escolar e suas características. Discutindo a avaliação em relação à sala de aula, sala esta que deve ser caracterizada como espaço escolar de intervenção de professores e alunos no real, bem como no âmbito institucional. Identificando as influências que atuam de maneira direta e indireta sobre a avaliação educacional e institucional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A amplitude da ementa evidencia que a mudança nominal não restringiu completamente as fronteiras da disciplina. Embora a avaliação da aprendizagem

ocupasse o primeiro plano, o componente continuava a tratar de influências que atuavam direta e indiretamente sobre a avaliação educacional e institucional. Em termos de disciplinarização, a avaliação conservava elevada autonomia programática: dispunha de um espaço próprio para examinar suas relações com conteúdos, métodos, sujeitos, instituições e contextos.

A tradição pedagógica discutida por Goodson (1995) assumia posição predominante nessa formulação, uma vez que a avaliação era vinculada à prática contextualizada, à intervenção docente e às relações de ensino e aprendizagem. A tradição acadêmica oferecia sustentação à problematização das condições e dos fundamentos que orientavam essas práticas. A dimensão utilitária estava presente na análise das estratégias, dos métodos e das formas de avaliação, mas não aparecia como finalidade independente: os procedimentos deveriam ser compreendidos de acordo com o contexto e com as intencionalidades do trabalho educativo.

Os objetivos aprofundavam essa orientação ao articular domínio conceitual, análise das práticas e elaboração de alternativas. O plano previa que os licenciandos trabalhassem com conceitos, critérios, instrumentos e categorias avaliativas em sua relação com o ensino, a aprendizagem e o projeto político-pedagógico. A formação técnica não era rejeitada, mas subordinada à compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos, das características dos estudantes, da natureza dos conteúdos e da intencionalidade da ação docente.

Figura 47 — Objetivos — Avaliação da Aprendizagem — 2020

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
Promover o domínio de conteúdos relativos à avaliação educacional e capacitar o graduando a trabalhar os conceitos, os critérios, os instrumentos e categorias avaliativas em sua relação como processo ensino e aprendizagem e suas conexões com o projeto político-pedagógico do curso. Garantindo formação que seja autônoma, crítica e criativa; voltada para o pleno desenvolvimento do graduando de pedagogia. Formando um educador capaz de refletir a avaliação do ensino como também um elemento correlato dos sistemas de avaliação externos em níveis locais, estaduais e nacionais. Onde o aluno seja capaz de refletir sobre a avaliação como parte da organização do conhecimento escolar em articulação com as condições históricas de produção do conhecimento mediante as formas de apropriação do conhecimento pelos alunos;
Analisar e selecionar métodos, técnicas e recursos instrucionais e avaliativos, considerando os fundamentos teórico-metodológicos que os fundamentam, a intencionalidade da ação docente, as características dos alunos e a natureza do conteúdo;
Analisar a prática atual da avaliação no ensino fundamental e médio propor práticas alternativas à luz de pressupostos e teorias educacionais, condizentes com uma educação democrática e inclusiva.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A referência à organização do conhecimento escolar e às condições históricas de sua produção e apropriação conferia maior amplitude à formação projetada. A

avaliação não deveria ser compreendida apenas como verificação de resultados individuais, mas como parte das decisões pelas quais determinados conhecimentos eram organizados, ensinados e apropriados. O documento não desenvolvia uma teoria específica sobre desigualdades ou reprodução cultural, mas estabelecia elementos suficientes para problematizar a relação entre avaliação, conhecimento e contexto histórico.

Os sistemas externos apareciam nos objetivos como dimensão correlata da avaliação do ensino, não como centro organizador da disciplina. Essa posição diferencia o componente de “Avaliação de Sistemas Educativos”. Nesta última, exames externos, matrizes, indicadores e resultados constituíam o núcleo do programa; em “Avaliação da Aprendizagem”, tais processos eram incorporados a partir do trabalho docente, do projeto pedagógico e das finalidades escolares.

O conteúdo programático confirmava essa reorientação. As duas primeiras unidades — dedicadas ao professor, ao trabalho docente e ao projeto pedagógico — antecederiam o estudo específico das concepções, dos instrumentos e das funções avaliativas. Essa sequência reposicionava a avaliação no interior de uma compreensão mais abrangente da docência. Antes de examinar procedimentos, o plano estabelecia o trabalho do professor, o projeto de ensino e o plano de aula como referências para definir seus sentidos.

Figura 48 — Conteúdo Programático — Avaliação da Aprendizagem — 2020

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1) O professor e o trabalho docente: desafios e perspectivas no cotidiano escolar. 2) Trabalho docente como categoria ontológica e o projeto pedagógico: o projeto de ensino, plano de aula e avaliação. 3) Concepções de Avaliação: concepções e aspectos históricos 4) Instrumentos e critérios de avaliação: correntes e influências. 5) A avaliação e as tendências e teorias pedagógicas. 6) Funções da avaliação e sua composição e estruturação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. 7) Avaliação institucional: Auto-avaliação e avaliação externa. 8) Avaliação, auto-avaliação e avaliação externa: para onde vamos? A avaliação em questão.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A apresentação do trabalho docente como “categoria ontológica” introduzia uma fundamentação filosófica mais explícita, mas não transformava toda a disciplina em reflexão abstrata sobre a docência. Sua função consistia em estabelecer um princípio organizador: a avaliação deveria ser analisada como parte constitutiva do

trabalho educativo e dos projetos que orientavam sua realização. Os conteúdos posteriores retomavam concepções históricas, instrumentos, critérios, tendências pedagógicas e funções diagnóstica, formativa e somativa, agora articulados a essa base.

As unidades finais preservavam avaliação institucional, autoavaliação e avaliação externa. A disciplina não abandonava, portanto, os objetos desenvolvidos por “Avaliação Educacional”; reorganizava-os a partir da aprendizagem e do trabalho docente. Essa continuidade mostra que as fronteiras disciplinares não foram redefinidas apenas pelo título. A nova denominação indicava uma ênfase, mas os conteúdos mantinham uma concepção ampla da avaliação educacional.

A estrutura evidencia novamente a combinação das tradições de Goodson (1995). A tradição acadêmica aparecia na abordagem histórica e conceitual das concepções, teorias e funções avaliativas. A tradição pedagógica organizava a relação com o trabalho docente, o projeto de ensino, a aprendizagem e a construção de alternativas. A dimensão utilitária se manifestava nos instrumentos, critérios, métodos e recursos, mas permanecia dependente das finalidades, dos sujeitos e dos conteúdos envolvidos.

A bibliografia básica acompanhava essa delimitação ao concentrar obras sobre avaliação da aprendizagem, funções avaliativas, práticas de mudança e relações entre avaliação, ensino e currículo. O conjunto complementar ampliava o repertório para a didática, as teorias de ensino, o projeto político-pedagógico, a avaliação institucional e discussões gerais sobre educação. Não se constituía uma matriz teórica homogênea, mas uma seleção formal capaz de sustentar as diferentes dimensões reunidas no programa.

A permanência do mesmo repertório entre 2017 e 2020 indica estabilização documental de um núcleo dedicado à avaliação da aprendizagem, ao trabalho docente e às suas relações com os processos institucionais. Essa recorrência não é suficiente para caracterizar uma vulgata disciplinar em sentido amplo, pois corresponde à repetição do programa de um mesmo componente. Ela demonstra, contudo, que a reorientação introduzida na nova disciplina foi preservada durante suas ofertas localizadas.

Figura 49 — Bibliografia Básica — Avaliação da Aprendizagem — 2020

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
DESPRESBITERE, L. Avaliação educacional em três atos . São Paulo: Senac, 1999.
DESPRESBITERIS, L. O desafio da Avaliação da aprendizagem . Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
GIMENO-SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
HADJI, C.A. A avaliação desmistificada . Porto Alegre: Artmed, 2001.
HOFFMANN, J. Avaliar para promover . Porto Alegre: Mediação, 2005.
LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar . 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
PERRENOUD, P. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas . Porto Alegre: Artmed, 1999.
VACCARI, A.B.L.; ONOFRE, M.R. Educação e Avaliação: das políticas às práticas . São Carlos: EDUFScar, 2010.
VASCONCELLOS, Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora . São Paulo: Libertad, 1998 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6).

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 50 — Bibliografia Complementar — Avaliação da Aprendizagem — 2020

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
BRANDÃO, C.R. O que é educação . São Paulo: Brasiliense, 1984.
ESTEBAN, M. T., HOFFMANN, J. & JANSSEN, F. da S. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo . Porto Alegre: Mediação, 2003.
ADJI, C. A avaliação: regras do jogo - das intenções aos instrumentos . Porto: Porto Editora, 1994.
LIBÁNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasilii Davydov . Paper, SD.
LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica . In: Revista Brasileira de Educação . Set/Out/Nov/Dez., 1999.
MARTINS, P. L. Oliver. Didática Teórica, Didática Prática . São Paulo: Edições Loyola, 1989.
MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital . Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo . São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
PENIN, S. M. de S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura . São Paulo: Papirus, 1994.
PEREZ, J.R.R. Avaliação, impasses e desafios da educação básica . Campinas: Annablume Editora, 2001.
SOBRINHO, J.D. Avaliação da educação superior . Petrópolis: Vozes, 2000.
VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível . Campinas: Papirus, 1995.
VEIGA, Ilma P. A. (org.). Técnicas de ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991..

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A presença de autores também encontrados em “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola” evidencia formas distintas de apropriação curricular. Na formação para a infância, essas referências integravam uma discussão associada ao desenvolvimento infantil, ao planejamento e ao projeto pedagógico da Educação Infantil. Em “Avaliação da Aprendizagem”, passaram a compor um repertório relacionado ao trabalho docente, às concepções avaliativas, à organização do conhecimento escolar e às práticas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com Chartier (1990), essa variação pode ser compreendida como resultado das diferentes posições e funções atribuídas às mesmas referências em organizações curriculares específicas.

A metodologia articulava leitura, debates, aulas expositivas, atividades individuais e coletivas, seminários integradores e problematização de situações concretas apresentadas em sala. Matérias jornalísticas, documentários e filmes eram mobilizados para aproximar os conteúdos das implicações educacionais da avaliação. O componente não previa propriamente imersão ou pesquisa direta nas escolas, mas procurava relacionar a fundamentação teórica a problemas reconhecíveis da prática.

Figura 51 — Metodologia de ensino —
Avaliação da Aprendizagem — 2020

METODOLOGIA DE ENSINO
A disciplina enfatizará a leitura e debates, aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo. O processo dialógico buscando assimilar os conteúdos e as discussões teóricas se darão a partir de situações fundamentadas em exemplos originados da problematização de situações concretas colocadas em sala sobre os conteúdos da disciplina. A utilização de matérias jornalísticas, documentários e filmes tratando da avaliação e suas implicações, serão selecionados na medida em que contribuam para reforçar os conteúdos tratados e reforçar a formação do pedagogo. As horas destinadas as atividades teórico-práticas serão utilizadas como forma de propiciar atividades integradoras entre os alunos e destes com as outras disciplinas promovendo seminários integradores, possibilitando não somente uma visão panorâmica, mas articulada e sintética da avaliação como componente chave de sua formação profissional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

As horas teórico-práticas eram destinadas a atividades integradoras e seminários articulados às demais disciplinas. Essa organização atribua à avaliação uma posição relevante na formação profissional, apresentando-a como conhecimento capaz de estabelecer relações com outros componentes, sem retirar sua autonomia disciplinar. A articulação não equivalia à diluição do objeto, pois a avaliação continuava a possuir ementa, objetivos, conteúdos e bibliografia próprios.

Os critérios de avaliação discente prescreviam provas, trabalhos individuais e coletivos e atividades orientadas pelo movimento de ação-reflexão-ação. As correções deveriam ser devolvidas com comentários, sugestões, solicitações de aprofundamento e retomada de conceitos. A avaliação adquiria, assim, função de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, não se limitando ao registro de resultados.

O plano previa também autoavaliação individual e avaliação coletiva da disciplina, das atividades, dos métodos e da atuação docente. Não se tratava de avaliação formal entre pares, mas de participação dos estudantes na análise do próprio percurso e da organização do componente. Os critérios valorizavam domínio teórico-conceitual, criticidade, criatividade, autonomia, independência intelectual, clareza e organização das ideias. Esses elementos produziam correspondência

consistente entre a formação projetada e as estratégias previstas para avaliar os licenciandos. Os objetivos anunciavam um profissional autônomo, crítico e criativo; a metodologia valorizava problematização e diálogo; e os critérios consideravam produções autorais, devolutivas, retomadas e autoavaliação. A metacongruência não decorria da reprodução de um instrumento específico, mas da proximidade entre a concepção reflexiva de avaliação e a função formativa atribuída ao acompanhamento dos estudantes. A presença de provas não constitui, isoladamente, contradição com essa perspectiva. O plano não detalhava seus pesos ou finalidades, mas as inseria em um conjunto mais amplo de atividades e critérios. Por isso, a metacongruência pode ser considerada significativa, sem que se afirme correspondência absoluta entre todos os procedimentos e as concepções anunciadas.

O processo de recuperação apresenta uma mudança relevante entre a formulação de 2015 e os planos das ofertas posteriores. O programa elaborado em 2015 previa uma avaliação sobre todo o conteúdo, cuja nota substituiria o resultado final. A partir de 2017, a disciplina passou a seguir a Resolução Unesp n. 75/2016, que estabelecia oportunidades de recuperação ao longo do período letivo, destinadas à retomada das aprendizagens ainda não alcançadas (Unesp, 2016).

A mudança aproximou o processo de recuperação da concepção formativa inscrita nos demais elementos do plano. Em lugar de concentrar a recuperação em uma prova substitutiva ao final, a nova formulação previa intervenções durante a construção do conhecimento. A estabilidade documental entre 2017 e 2020 não foi, portanto, absoluta: o núcleo programático foi preservado, mas o tratamento da recuperação foi alterado de modo coerente com o acompanhamento processual da aprendizagem.

A configuração profissional projetada articulava a predominância do intelectual crítico a disposições próximas ao professor-pesquisador reflexivo. A primeira orientação aparecia na defesa da autonomia, da criticidade, da criatividade, da educação democrática e inclusiva e da capacidade de analisar historicamente as práticas e os conhecimentos escolares. A segunda se manifestava na ação-reflexão-ação, na problematização de situações concretas, nas devolutivas e na retomada dos processos de aprendizagem. Em diálogo com Viñao (2008), o componente participava da projeção documental de uma profissionalização na qual o pedagogo deveria relacionar conhecimentos conceituais, decisões metodológicas, conteúdos escolares e acompanhamento da aprendizagem. O plano não permite afirmar que essa

identidade tenha sido efetivamente incorporada pelos estudantes, mas registra os saberes e modos de atuação considerados relevantes para sua formação.

Em comparação com “Avaliação Educacional”, a nova disciplina apresentou simultaneamente continuidade e reorientação. Permaneceram concepções históricas, funções avaliativas, instrumentos, critérios, avaliação institucional e sistemas externos. A mudança principal consistiu em organizar esses conhecimentos a partir do trabalho docente, do projeto pedagógico, da natureza dos conteúdos e das condições de produção e apropriação do conhecimento.

Em relação a “Avaliação de Sistemas Educativos”, o contraste encontra-se no centro organizador. Naquela disciplina, avaliações externas, sistemas, matrizes e indicadores ocupavam a posição principal, e suas relações com a escola eram examinadas a partir dos usos dos resultados. Em “Avaliação da Aprendizagem”, os sistemas externos eram incorporados como dimensão correlata de uma proposta centrada na docência, no ensino e na aprendizagem. Não havia oposição absoluta entre os componentes, mas diferentes hierarquias internas do saber avaliativo.

“Avaliação da Aprendizagem” representou, assim, uma forma de disciplinarização caracterizada por especialização nominal e amplitude programática. Embora o título privilegiasse uma escala específica, a disciplina continuou articulando avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, autoavaliação e processos externos. Sua autonomia curricular foi acompanhada por uma organização interna estável, na qual o trabalho docente funcionava como referência para integrar fundamentos, instrumentos, finalidades e contextos.

O componente consolidou um espaço específico para o estudo da avaliação na formação obrigatória comum, mas não o restringiu à elaboração de provas ou ao acompanhamento individual dos estudantes. A avaliação foi apresentada como dimensão da organização do trabalho pedagógico, da seleção e do ensino dos conteúdos, das relações escolares e dos processos institucionais. A recuperação processual prevista a partir de 2017 reforçou a coerência entre essa concepção e as formas prescritas de acompanhamento dos próprios licenciandos.

4.1.8 Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual

“Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual” foi incorporada à matriz curricular implantada em 2015 como componente

obrigatório do quarto ano, com primeira oferta prevista para 2018, quando a turma ingressante na nova estrutura alcançaria essa etapa do curso. A disciplina foi preservada na matriz implantada em 2019 e permaneceu formalmente prevista na proposta destinada aos ingressantes de 2023 (Unesp/FCT, 2015, 2018, 2023).

A posição desse componente no processo de disciplinarização distingue-se daquela ocupada pelas disciplinas anteriormente analisadas. A avaliação integra sua denominação, aparece nos objetivos e recebe uma unidade programática e referências bibliográficas próprias. Entretanto, não constitui o objeto exclusivo nem o princípio geral de organização da disciplina. Seu estudo permanece subordinado às finalidades do ensino de Língua Portuguesa, especialmente à produção escrita, aos gêneros textuais, à análise linguística, à coesão, à coerência e aos processos de reescrita. Trata-se, portanto, de uma forma especializada e parcial de disciplinarização. A avaliação deixa de ser um tema ocasionalmente mencionado em outro componente, pois participa da identidade formal da disciplina e recebe desenvolvimento prescrito. Ao mesmo tempo, não alcança a autonomia programática observada em “Avaliação Educacional”, “Avaliação da Aprendizagem” ou “Avaliação de Sistemas Educativos”. O objeto institucionalizado não é a avaliação educacional em sentido geral, mas a avaliação textual, delimitada pelas necessidades formativas relacionadas ao ensino da escrita.

Essa especificidade exige que a análise não pergunte apenas quais concepções gerais de avaliação foram selecionadas, mas qual função o ato de avaliar desempenha no processo de produção textual. Ao longo dos planos, a avaliação oscilou entre análise, correção, acompanhamento, revisão e reelaboração da escrita. Essas funções não se sucederam linearmente. A formulação curricular de 2015 já apresentava uma orientação interacionista e processual; as ofertas de 2018 e 2019 conferiram maior visibilidade aos critérios analíticos e ao Saresp; e os documentos de 2021 e 2022 retomaram e desenvolveram parte da organização inicialmente prevista.

Os planos também foram elaborados ou assumidos por diferentes professores responsáveis. Essa variação deve ser considerada como um dos fatores associados às mudanças documentais, juntamente com as reformas curriculares, as condições de oferta e a circulação institucional de versões anteriores. Não se pode, entretanto, atribuir as diferenças exclusivamente à atuação docente. Uma mesma organização aparece sob responsabilidade de professores distintos, enquanto um mesmo

professor aparece relacionado a versões diferentes, o que indica processos combinados de apropriação individual e continuidade institucional do currículo escrito.

O programa elaborado em 2015 já posicionava a produção textual no interior de uma concepção interacionista da linguagem. A ementa relacionava o desenvolvimento da escrita à identificação de modalidades discursivas, à diversidade textual, ao trabalho com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e ao emprego de sequências e projetos didáticos. As práticas de linguagem deveriam ser contextualizadas em situações de uso social, e a reescrita e a refacção eram apresentadas como procedimentos destinados ao enfrentamento processual dos problemas identificados nos textos. Nesse arranjo, a avaliação não aparecia prioritariamente como julgamento terminal do produto escrito. Sua função era determinada pela relação com a reescrita: identificar problemas deveria produzir intervenções, retomadas e novas versões do texto. A autonomia da avaliação era limitada pelo objeto linguístico, mas sua integração ao processo de ensino lhe conferia uma função pedagógica reconhecível.

Figura 52 — Ementa — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2015

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
Desenvolver a capacidade produção de textos escritos variados através da identificação dos recursos formadores das diferentes modalidades de discurso. Identificar diferentes tipos de textos e as boas práticas para leva-los as salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Abordar os problemas de escrita de crianças dos anos iniciais da educação básica e a utilização de procedimentos metodológicos como sequências e projetos didáticos, onde as práticas de linguagem escrita sejam contextualizadas, em situações que demandem o uso social real dessas práticas. Realização de atividades de reescrita e refacção para processualmente sanar os problemas detectados.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos reforçavam essa orientação ao articular concepção interacionista, gêneros textuais, práticas sociais de escrita e análise das produções de crianças e licenciandos. Avaliar textos significava considerar dimensões discursivas, semânticas e gramaticais, sem restringir a análise ao domínio de convenções formais. Essas dimensões funcionavam como referências para compreender o texto em sua organização global e orientar o trabalho de produção e reelaboração.

O conteúdo programático acompanhava essa delimitação. Concepções de linguagem, gêneros, coesão, coerência e análise linguística precediam a unidade dedicada à correção e à avaliação textual. A posição final dessa unidade não deve ser interpretada como ausência de relevância, mas revela que a avaliação dependia dos

conhecimentos anteriormente construídos sobre linguagem e texto. Para avaliar uma produção, o futuro professor deveria compreender o gênero, sua situação discursiva, seus sentidos e sua organização linguística.

Figura 53 — Objetivos — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2015

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
- Estabelecer diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; - Observar propostas metodológicas de documentos oficiais relacionadas à produção textual e refletir sobre o trabalho docente na Educação Infantil e Educação Fundamental, particularmente no que se refere à produção escrita dos alunos; - Oferecer sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, procedimentos didáticos que sejam capazes de subsidiar as práticas de produção textual na sala de aula; - Analisar o processo da produção de escrita de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no trabalho com diferentes gêneros textuais; - Discutir as diferenças entre gênero textual e tipos textuais; - Identificar e analisar as potencialidades das práticas sociais de Escrita, que fazem parte do universo da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o ensino dos procedimentos e estratégias dessas práticas; - Evidenciar a importância do trabalho com escrita/reescrita de textos de diferentes gêneros para promover a aprendizagem da linguagem que se escreve. - Discutir a avaliação de textos escritos pelos discentes e por crianças, observando as dimensões: discursiva, semântica e gramatical.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Figura 54 — Conteúdo Programático — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2015

CONTEUDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. A produção de textos na escola 1.1 Concepções de linguagem, língua, texto, discurso; 1.2 Dificuldades envolvidas na escolarização de práticas de escrita; 1.3 As práticas sociais de escrita como objetos de ensino e aprendizagem. 2. Gêneros textuais 2.1 Estabilidade e heterogeneidade dos gêneros em Bakhtin 2.2 Textos da esfera jornalística: carta de leitor e notícia; 2.3 Textos da esfera humorística: História em quadrinhos e charge; 2.4 Textos da esfera pessoal: carta pessoal e bilhete; 2.5 Textos da esfera científica: relatório; 3. A coesão e a coerência no processo de construção do texto 3.1 Coesão e coerência: principais mecanismos; 3.2 A coesão e a coerência nos textos infantis. 4. Práticas de análise linguística 4.1 Abordagens no ensino de gramática; 4.2 Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística; 5. Correção e avaliação de textos produzidos por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental 5.1 Dimensão discursiva; 5.2 Dimensão semântica; 5.3 Dimensão gramatical 5.5 Reescrita e Refacção de textos.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A organização de 2015 combinava as tradições formativas discutidas por Goodson (1995). A tradição acadêmica aparecia na delimitação conceitual de

linguagem, texto, discurso, gêneros, coesão e coerência. A tradição pedagógica orientava o emprego desses conhecimentos na produção, na reescrita e na intervenção docente. A dimensão utilitária tornava-se visível nas categorias empregadas para analisar os textos e nos procedimentos didáticos, mas permanecia vinculada às finalidades de aprendizagem da escrita.

A bibliografia reproduzia essa articulação. O repertório básico reunia documentos curriculares e obras relacionadas ao texto escolar, à produção escrita, à leitura e aos gêneros discursivos. A bibliografia complementar ampliava a seleção para coesão, coerência, letramento, sequências didáticas e diferentes esferas de circulação dos textos. As referências funcionavam como dados do plano e mostram a formalização de um repertório no qual avaliação textual, práticas de escrita e fundamentos da linguagem não eram apresentados como campos isolados.

A metodologia previa diálogo com outros componentes da área de Língua Portuguesa, leitura e discussão teórica, levantamento e vivência de atividades, produção de materiais pedagógicos e pesquisa em instituições escolares. Esse conjunto projetava uma formação que deveria aproximar o estudo conceitual das condições concretas do ensino da escrita. A avaliação textual não era concebida apenas como domínio de uma grade de correção, mas como saber necessário para observar produções, planejar intervenções e elaborar materiais.

Os critérios de avaliação dos licenciandos também se organizavam de forma contínua, diagnóstica e formativa. Participação, seminários, oficinas, pesquisas, leituras e produção de atividades compunham o acompanhamento. Essa proposta apresentava correspondência com a concepção processual inscrita na ementa: assim como os textos das crianças deveriam ser acompanhados e reelaborados, a aprendizagem dos futuros professores seria examinada por meio de diferentes produções e experiências formativas.

A metacongruência dessa formulação era significativa na avaliação regular. O programa defendia escrita, reescrita, pesquisa e contextualização e previa oficinas, produção de materiais e acompanhamento formativo. O regime de recuperação, contudo, indicava que a nota obtida nessa etapa substituiria o resultado semestral, sem detalhar um processo de reelaboração equivalente ao anunciado para as atividades regulares. A coerência documental era, portanto, mais pronunciada no desenvolvimento ordinário da disciplina do que no mecanismo final de recuperação.

Os planos de 2018 e 2019 não reproduziram integralmente a arquitetura formulada em 2015. As primeiras ofertas localizadas apresentaram uma versão mais condensada, com objetivos menos numerosos e metodologia descrita de forma mais sintética. O componente continuava centrado no ensino da produção textual, mas a avaliação adquiria maior visibilidade como procedimento de análise e correção dos textos dos anos iniciais.

Figura 55 — Bibliografia Básica e Complementar — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2015

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
1. BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa . Brasília: MEC/SEF, 1997.
2. COSTA VAL, M. G. Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor . Belo Horizonte: Autêntica Editora/CEALE, 2009.
3. KAUFMAN, A. M. ; RODRIGUEZ, M. E. Escola, leitura e produção de textos . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
4. GERALDI, J. W. O texto na sala de aula: leitura & produção . 5ª ed. Cascavel: Assoeste, 2001.
5. JOLIBERT, Josette; Sriki, C. Caminhos para aprender a ler e escrever . São Paulo: Contexto, 2008.
6. TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista . Porto Alegre: Artmed, 2002.
7. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal . 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. FARIA, M. A. O jornal na sala de aula . 9 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
2. JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de textos . São Paulo: Artmed, 1994.
3. KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto . São Paulo: Contexto, 2007.
4. LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário . Porto Alegre: Artmed, 2002.
5. MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão . São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
6. MASSINI-CAGLIARI, G. O Texto na Alfabetização: coesão e coerência . Campinas: Mercado de Letras. 2001.
7. SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola . Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
8. SOUZA, Renata e FEBA, Berta. Leitura Literária na escola – reflexões e propostas na perspectiva do letramento . Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A ementa reunia produção textual, gêneros, coesão, coerência, análise linguística, correção, avaliação, reescrita e refacção. Essa composição não permite reduzir o componente a uma perspectiva gramatical ou classificatória. A avaliação permanecia integrada a uma compreensão mais ampla do texto e dos processos de ensino, ainda que sua formulação assumisse caráter mais enumerativo e procedimental do que no programa de 2015.

Figura 56 — Ementa — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2018

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino)
A produção de textos no ensino fundamental I: gêneros textuais, análise linguística, coesão e coerência textual, refacção e reescrita, avaliação de textos.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos privilegiavam a análise de propostas metodológicas de documentos oficiais, a escolha de caminhos teórico-metodológicos para o ensino da língua, a reflexão sobre escrita, leitura e oralidade e a avaliação de textos de acordo com as dimensões discursiva, semântica e gramatical. A formação projetada não correspondia apenas à aplicação de critérios previamente estabelecidos. O futuro professor deveria selecionar procedimentos, refletir sobre métodos e relacionar a avaliação às características constitutivas das produções textuais.

Figura 57 — Objetivos — Fundamentos e práticas em
Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2018

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
- Observar propostas metodológicas de documentos oficiais relacionadas à produção textual e refletir sobre o trabalho docente no Ensino Fundamental, particularmente no que se refere à estimulação do desempenho linguístico e comunicacional dos alunos. - Escolher caminhos teórico- metodológicos para o ensino-aprendizagem da Língua Materna, a partir do domínio do conteúdo a ser trabalhado nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo os parâmetros oficiais e científicos. - Refletir sobre opções metodológicas para o ensino da escrita, da produção de textos, da leitura, e da linguagem oral. - Avaliar textos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental I, observando as dimensões: discursiva, semântica e gramatical

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A dimensão técnico-procedimental, entretanto, ganhou maior visibilidade no conteúdo programático. Além das dimensões discursiva, semântica e gramatical, a unidade final incluiu os “Critérios de correção do Saresp”. A incorporação dessa referência introduziu no componente um parâmetro externo e padronizado de avaliação textual, colocando-o em relação com os conhecimentos voltados aos gêneros, à análise linguística e à reescrita.

A presença do Saresp é relevante para compreender a apropriação curricular da avaliação, mas não deve ser tomada como eixo exclusivo da disciplina. Tratava-se de um subitem da unidade sobre avaliação textual, acompanhado por uma referência inserida na bibliografia complementar. O componente não se organizava integralmente em torno do exame externo; fazia seus critérios coexistirem com concepções de linguagem, gêneros, sequências didáticas, coesão, coerência e refacção.

Com Goodson (1995), essa organização pode ser compreendida como articulação de tradições com pesos distintos. A dimensão utilitária tornou-se mais perceptível nos parâmetros de correção e nas categorias empregadas para analisar o

desempenho escrito. A tradição acadêmica permaneceu na fundamentação sobre linguagem, texto e gêneros, enquanto a tradição pedagógica continuou presente na escolha de metodologias, na produção textual e na reescrita. Não houve substituição de uma tradição por outra, mas uma composição em que os procedimentos avaliativos receberam maior destaque.

Figura 58 — Conteúdo Programático — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2018

1. A produção de textos na escola
 - 1.1 Concepções de linguagem, língua, texto, discurso;
 - 1.2 Dificuldades envolvidas na escolarização de práticas de escrita;
 - 1.3 As práticas de leitura e de escrita como objetos de ensino.
2. Gêneros textuais
 - 2.1 Estabilidade e heterogeneidade dos gêneros em Bakhtin
 - 2.2 Textos da esfera jornalística: carta de leitor e notícia;
 - 2.3 Textos da esfera humorística: História em quadrinhos e charge;
 - 2.4 Textos da esfera pessoal: carta pessoal e bilhete;
 - 2.5 Textos da esfera científica: relatório;
 - 2.6 As sequências didáticas para o domínio dos gêneros discursivos.
3. A coesão e a coerência no processo de construção do texto
 - 3.1 Coesão e coerência: principais mecanismos;
 - 3.2 A coesão e a coerência nos textos infantis.
4. Práticas de análise linguística
 - 4.1 Abordagens no ensino de gramática;
 - 4.2 Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística;
5. Correção e avaliação de textos produzidos por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental
 - 5.1 Dimensão discursiva;
 - 5.2 Dimensão semântica;
 - 5.3 Dimensão gramatical
 - 5.4 Critérios de correção do SARESP
 - 5.5 Reescrita e Refacção de textos.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A bibliografia confirma essa combinação. O repertório básico aproximava documentos oficiais, avaliação do texto escolar, leitura, produção e correção textual. O conjunto complementar incorporava obras sobre gêneros, sequências didáticas, coesão e coerência, além da matriz do Saresp. A distribuição entre bibliografia básica e complementar não estabelece uma oposição rígida entre um núcleo técnico e outro sociodiscursivo, pois elementos dessas duas orientações aparecem nos dois conjuntos.

A metodologia de 2018 e 2019 previa aulas expositivo-dialogadas, leitura e discussão dos textos teóricos, análises textuais e produção de textos. Sua concisão não demonstra uma orientação exclusivamente transmissiva. Analisar e produzir textos correspondia ao próprio objeto do componente e colocava os licenciandos

diante de atividades semelhantes às aquelas que deveriam posteriormente organizar, acompanhar e avaliar nos anos iniciais.

Figura 59 — Bibliografia Básica e Complementar— Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2018

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
1. BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 2. COSTA VAL, M. G. Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora/CEALE, 2009. 3. KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007. 4. LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 5. PASSARELLI, Lillian Maria Guiuro. Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino da produção textual. In _____. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 115 a 141).
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. ANTUNES, Irandé. A coesão e a coerência. In: _____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005. (p. 174 a 193). 2. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 3. COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta curricular de trabalho com os gêneros discursivos textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; REGISTRO, Eliane Segatti Rios. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. (p. 15 a 39) 4. FARIA, M. A. O jornal na sala de aula. 9 ed. São Paulo: Contexto, 1997. 5. KAUFMAN, A. M. ; RODRIGUEZ, M. E. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 6. JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de textos. São Paulo: Artmed, 1994. 7. MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 8. MASSINI-CAGLIARI, G. O Texto na Alfabetização: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras. 2001. 9. SÃO PAULO (Estado). Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.174 p. v. 1. 10. SÃO PAULO (Estado). Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.174 p. v. 1. 10. SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os critérios de avaliação discente prescreviam um processo composto por produções textuais dos gêneros estudados, seminários, avaliações escritas e participação. Essa organização já apresentava metacongruência: os estudantes aprendiam sobre produção e avaliação textual e eram avaliados também por textos elaborados no âmbito da disciplina. A correspondência não se encontrava apenas na diversidade de instrumentos, mas no fato de que a produção escrita ocupava simultaneamente a posição de conteúdo e de atividade avaliativa.

Essa metacongruência era parcial. A recuperação previa possibilidades de retomada ao longo da disciplina, mas estabelecia uma nova prova substitutiva para os estudantes que não alcançassem a nota mínima nas avaliações escritas, conforme a regulamentação institucional (Unesp, 2016). O caráter processual das produções regulares convivia, portanto, com um procedimento final concentrado em um instrumento escrito.

A configuração profissional projetada nesses planos não se reduz ao perfil técnico-instrumental. A disciplina valorizava o domínio de dimensões e critérios de análise, mas também a escolha de caminhos metodológicos, a compreensão de gêneros e a articulação entre produção, reescrita e ensino. Predominava uma orientação pedagógica para o ensino da escrita, acompanhada de uma dimensão técnico-procedimental relacionada à análise e à correção dos textos.

Os planos de 2021 e 2022 retomaram, em grande medida, a arquitetura registrada no programa de 2015. Essa aproximação impede compreender a trajetória como passagem linear de uma fase instrumental para outra sociodiscursiva. Elementos que ganharam novamente centralidade já estavam presentes na formulação inicial do componente, perderam espaço nas versões de 2018 e 2019 e reapareceram posteriormente em posição mais destacada.

A ementa passou novamente a relacionar a produção escrita às situações de uso social, às sequências e aos projetos didáticos e às atividades de reescrita e refacção. O problema identificado no texto deveria orientar um processo de retomada, e não apenas sua classificação. A avaliação textual assumia, com maior clareza, função diagnóstica e pedagógica: analisar a produção servia para decidir quais intervenções poderiam favorecer sua reelaboração.

Figura 60 — Ementa — Fundamentos e práticas em
Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2021

Desenvolver a capacidade produção de textos escritos variados através da identificação dos recursos formadores das diferentes modalidades de discurso. Identificar diferentes tipos de textos e as boas práticas para leva-los as salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Abordar os problemas de escrita de crianças dos anos iniciais da educação básica e a utilização de procedimentos metodológicos como sequências e projetos didáticos, onde as práticas de linguagem escrita sejam contextualizadas, em situações que demandem o uso social real dessas práticas. Realização de atividades de reescrita e refacção para processualmente sanar os problemas detectados.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

Os objetivos também recuperaram a concepção interacionista, as práticas sociais de escrita, a Educação Infantil, os diferentes gêneros e a importância da reescrita. A avaliação continuava orientada pelas dimensões discursiva, semântica e gramatical, mas essas categorias eram inseridas em uma proposta que enfatizava o processo de produção e aprendizagem da linguagem escrita.

No conteúdo, a substituição de “práticas de leitura e escrita como objetos de ensino” por “práticas sociais de escrita como objetos de ensino e aprendizagem” ampliou a visibilidade do uso social da linguagem. Também foram retirados o tópico sobre os critérios do Saresp e a referência específica às sequências didáticas no bloco dos gêneros. Essas mudanças reduziram a presença explícita do parâmetro externo, embora não eliminassem a dimensão técnica necessária à avaliação dos textos.

Figura 61 — Objetivos — Fundamentos e práticas em
Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2021

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
- Estabelecer diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita; - Observar propostas metodológicas de documentos oficiais relacionadas à produção textual e refletir sobre o trabalho docente na Educação Infantil e Educação Fundamental, particularmente no que se refere à produção escrita dos alunos; - Oferecer sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, procedimentos didáticos que sejam capazes de subsidiar as práticas de produção textual na sala de aula; - Analisar o processo da produção de escrita de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no trabalho com diferentes gêneros textuais; - Discutir as diferenças entre gênero textual e tipos textuais; - Identificar e analisar as potencialidades das práticas sociais de Escrita, que fazem parte do universo da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o ensino dos procedimentos e estratégias dessas práticas; - Evidenciar a importância do trabalho com escrita/reescrita de textos de diferentes gêneros para promover a aprendizagem da linguagem que se escreve. - Discutir a avaliação de textos escritos pelos discentes e por crianças, observando as dimensões: discursiva, semântica e gramatical.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

A avaliação permaneceu programaticamente subordinada ao ensino da escrita, mas sua função interna foi modificada. Nos planos de 2018 e 2019, apresentava maior proximidade com a análise do produto e com os critérios de correção. Em 2021 e 2022, foi mais diretamente integrada à escrita, à reescrita e à refacção. O deslocamento não ampliou necessariamente sua autonomia como campo, mas redefiniu o sentido pedagógico atribuído ao avaliar.

A bibliografia retomou o repertório de 2015, reunindo documentos curriculares e obras sobre produção textual, gêneros, leitura, alfabetização, coesão, coerência e letramento. Essa recomposição acompanhava a reorientação da disciplina para as práticas sociais de linguagem. Como as obras funcionam como dados do plano, a análise não permite atribuir ao componente adesão integral a uma matriz teórica

única, mas demonstra a seleção formal de um repertório compatível com a amplitude prescrita.

A metodologia também retomou diálogo interdisciplinar, vivência de atividades, valorização das experiências dos licenciandos, produção de materiais pedagógicos e pesquisa junto a instituições de ensino. A avaliação textual era relacionada, assim, à observação de problemas concretos e à preparação de intervenções, aproximando a configuração formativa do professor-pesquisador reflexivo.

Figura 62 — Conteúdo Programático — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2021

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)
1. A produção de textos na escola 1.1 Concepções de linguagem, língua, texto, discurso; 1.2 Dificuldades envolvidas na escolarização de práticas de escrita; 1.3 As práticas sociais de escrita como objetos de ensino e aprendizagem. 2. Gêneros textuais 2.1 Estabilidade e heterogeneidade dos gêneros em Bakhtin 2.2 Textos da esfera jornalística: carta de leitor e notícia; 2.3 Textos da esfera humorística: História em quadrinhos e charge; 2.4 Textos da esfera pessoal: carta pessoal e bilhete; 2.5 Textos da esfera científica: relatório; 3. A coesão e a coerência no processo de construção do texto 3.1 Coesão e coerência: principais mecanismos; 3.2 A coesão e a coerência nos textos infantis. 4. Práticas de análise linguística 4.1 Abordagens no ensino de gramática; 4.2 Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística; 5. Correção e avaliação de textos produzidos por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental 5.1 Dimensão discursiva; 5.2 Dimensão semântica; 5.3 Dimensão gramatical 5.5 Reescrita e Refacção de textos.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

O plano de 2021 acrescentou a utilização de Google Meet, Google Classroom e WhatsApp em razão da pandemia de Covid-19. Essa adaptação alterou os suportes de realização das atividades, mas não representou nova configuração conceitual da disciplina. Ementa, objetivos, conteúdos e bibliografia preservaram a organização interacionista retomada naquele período.

Os critérios de avaliação discente definiam o processo como contínuo, diagnóstico e formativo. Participação, seminários, oficinas, pesquisa, levantamento de

atividades, leituras, sínteses e avaliação da própria disciplina integravam o acompanhamento. A produção de materiais e a realização de oficinas colocavam os estudantes na posição de elaborar, analisar e revisar propostas de ensino, em coerência com o perfil profissional projetado.

A metacongruência tornou-se mais pronunciada porque o processo de recuperação passou a prever o refazimento de atividades após a discussão dos erros, assim como nova prova após devolutiva e retomada dos conceitos. A possibilidade de reelaboração aproximava a avaliação dos licenciandos da concepção prescrita para o trabalho com os textos escolares: identificar problemas deveria conduzir a intervenções e novas produções.

Essa correspondência não significa identidade entre avaliar textos e avaliar a formação universitária. O ponto de convergência encontra-se na função atribuída ao erro e à devolutiva. Em ambos os casos, a avaliação deveria fornecer informações para revisar, reconstruir e aprofundar a aprendizagem, e não apenas produzir uma classificação final.

Figura 63 — Metodologia de Ensino — Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual — 2021

METODOLOGIA DE ENSINO
O curso buscará integrar teoria e prática, a partir de: - Um diálogo reflexivo e plural, entre o componente curricular objeto deste plano de ensino e os demais componentes curriculares que abordam a área de conhecimento relativa ao ensino da Língua Portuguesa, nos anos iniciais da Educação Básica. - Leituras, análises e discussão de textos teóricos; - Levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive, a valorização de experiências construídas pelos alunos/professores; - Produção de material pedagógico alternativo e exploração dos materiais; Realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os alunos tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico.

Fonte: Plano de ensino da disciplina no acervo da Seção Técnica de Graduação da FCT/Unesp/Presidente Prudente.

No diálogo com Goodson (1995), a reconfiguração de 2021 e 2022 ampliou o peso da tradição pedagógica, sem eliminar as dimensões acadêmica e utilitária. A primeira aparecia na ênfase no acompanhamento, na reescrita e na intervenção docente; a segunda, nos conceitos de linguagem, gênero, texto e discurso; e a terceira, nos critérios de análise e nos procedimentos de ensino. A técnica não

desapareceu, mas foi subordinada com maior clareza às finalidades formativas da produção textual.

Com Chartier (1990), as diferenças entre as versões podem ser interpretadas como apropriações documentais distintas do mesmo objeto. A formulação de 2015, as ofertas de 2018 e 2019 e os planos de 2021 e 2022 selecionaram e hierarquizaram diferentemente práticas sociais, critérios de correção, documentos oficiais, gêneros e procedimentos de reescrita. A permanência do título não impediu que a avaliação textual recebesse funções e pesos diversos.

O plano de 2024 encontra-se fora do recorte temporal principal e não corresponde à primeira oferta vinculada à matriz implantada em 2023, pois essa turma alcançaria o quarto ano apenas em 2026 (Unesp/FCT, 2023, p. 9, 14, 38, 41). Sua utilização deve permanecer complementar, destinada apenas a observar uma formulação documental posterior. O documento apresenta ainda campos não preenchidos e registra as 75 horas como exclusivamente teóricas, diferentemente das versões anteriores, que distinguiam 60 horas teóricas e 15 teórico-práticas. Essas inconsistências recomendam cautela e impedem que o plano fundamente conclusões centrais sobre a estrutura curricular. Apesar desses limites, sua organização registra nova combinação de elementos. A ementa preserva a contextualização das práticas de escrita, e os objetivos mantêm a concepção interacionista, a escrita e a reescrita, embora deixem de mencionar a Educação Infantil. O conteúdo reintroduz os critérios de correção do Saesp, enquanto a bibliografia incorpora BNCC, multiletramentos, gêneros contemporâneos e práticas digitais. Essa versão não representa a consolidação linear de uma orientação sociodiscursiva. Ela faz coexistirem fundamentos contemporâneos do ensino da linguagem, critérios externos de correção e instrumentos avaliativos convencionais, como provas, textos, sínteses e resenhas. O documento registra uma reconfiguração ambivalente, na qual a ampliação do repertório acadêmico e pedagógico convive com a retomada de referências padronizadas de avaliação textual.

A trajetória de “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual” mostra que a disciplinarização da avaliação pode ocorrer sob graus e formas distintos. Neste componente, a avaliação obteve visibilidade nominal e desenvolvimento programático, mas não se autonomizou em relação à área que lhe conferia sentido. Avaliar permaneceu vinculado ao ensino da escrita, às concepções de linguagem, aos gêneros, à análise linguística e à intervenção sobre os textos.

A formulação de 2015 já apresentava a avaliação como parte do processo de produção, reescrita e uso social da linguagem. Os planos de 2018 e 2019 condensaram essa proposta e deram maior visibilidade às dimensões analíticas, aos critérios de correção e ao Saresp, sem eliminar gêneros, sequências didáticas e refacção. Em 2021 e 2022, elementos da organização inicial foram retomados, fortalecendo a função diagnóstica e formativa da avaliação e sua integração ao processo de reelaboração textual. As diferenças entre as versões também coincidem com a participação de professores responsáveis distintos, mas não podem ser explicadas apenas por ela. Os documentos mostram circulação, conservação e reelaboração institucional de propostas, o que reforça o caráter histórico do currículo escrito. Com Goodson (1995), a permanência do componente pode ser compreendida como estabilização de um espaço curricular, enquanto as mudanças internas revelam disputas e reconfigurações quanto aos saberes que deveriam ocupá-lo.

Do ponto de vista da formação profissional, os planos de 2018 e 2019 projetavam uma orientação pedagógica acompanhada de maior visibilidade técnico-procedimental. Os documentos de 2021 e 2022 aproximavam-se mais claramente da configuração do professor-pesquisador reflexivo, ao relacionarem teoria, pesquisa, produção de materiais, análise dos textos, devolutiva e reelaboração. Essas configurações são projeções documentais e não permitem afirmar que tenham sido efetivamente incorporadas pelos licenciandos.

Em diálogo com Viñao (2008), o componente participou da definição dos saberes profissionais atribuídos ao futuro pedagogo no ensino da Língua Portuguesa. Entre esses saberes, incluíam-se a compreensão das produções infantis, a seleção de critérios de análise, a formulação de intervenções e a orientação da reescrita. A avaliação textual constituía, portanto, uma dimensão específica da profissionalização docente, embora não correspondesse a um campo disciplinar independente.

A disciplina demonstra que a avaliação não se institucionalizou apenas por meio de componentes gerais que a tomaram como objeto central. Ela também foi incorporada aos saberes didáticos específicos, adquirindo sentidos próprios conforme a área de ensino. No caso da Língua Portuguesa, a disciplinarização não produziu uma teoria geral da avaliação, mas formalizou um domínio especializado em que avaliar significava analisar textos, interpretar dificuldades, mobilizar critérios e orientar processos de revisão e aprendizagem.

Assim, a relativa autonomia conquistada pela avaliação foi simultaneamente reconhecível e limitada. Reconhecível porque ela integrou o título, os objetivos, os conteúdos, as bibliografias e as formas previstas de avaliar os licenciandos. Limitada porque sua função permaneceu dependente das finalidades da produção textual. Essa configuração confirma que a presença nominal da avaliação em uma disciplina não assegura autonomia integral, mas pode instituir formas intermediárias de disciplinarização, situadas entre a dispersão temática e a constituição de um componente exclusivamente dedicado ao saber avaliativo.

4.1.9 Disputas e configurações disciplinares em Presidente Prudente (FCT)

O curso de Pedagogia da FCT apresentou o maior número e a maior diversidade de disciplinas relacionadas à avaliação entre as unidades investigadas. Foram identificados componentes das antigas habilitações, mantidos durante a transição curricular, e disciplinas obrigatórias comuns instituídas pelas matrizes posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Essa presença expressiva, entretanto, não produziu uma identidade disciplinar uniforme. A avaliação recebeu diferentes graus de autonomia, ocupou posições curriculares distintas e foi apropriada em relação ao currículo, à infância, ao ensino e à aprendizagem, às instituições, aos sistemas educacionais e à produção textual.

A trajetória analisada não correspondeu a um processo linear de ampliação ou consolidação. A existência de disciplinas com “avaliação” em suas denominações conferiu ao tema visibilidade formal, mas essa autonomia curricular assumiu significados distintos conforme a organização interna dos componentes. Em alguns casos, a avaliação permaneceu subordinada ao objeto principal da disciplina; em outros, recebeu fundamentos, conteúdos e bibliografias próprios; em outros ainda, constituiu uma especialização vinculada a determinada escala ou área do trabalho pedagógico. A disciplinarização foi, portanto, intensa, mas internamente diferenciada.

O grau mais limitado de autonomia programática foi identificado em “Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Embora a avaliação participasse da denominação do componente, sua função permanecia auxiliar à análise e à reformulação curricular. Em “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré-Escola”, ela alcançou maior desenvolvimento conceitual e bibliográfico, mas continuou relacionada ao

desenvolvimento infantil, ao projeto pedagógico e às finalidades da formação para a infância. Já em “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”, a avaliação assumiu caráter especializado: deixou de aparecer como tema disperso e recebeu espaço próprio, mas permaneceu subordinada ao ensino da escrita, aos gêneros textuais, à análise linguística e aos processos de reescrita.

Em outro conjunto de componentes, a avaliação alcançou autonomia curricular e programática mais pronunciada. “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” representou a forma mais autônoma de disciplinarização entre as disciplinas das antigas habilitações, pois o saber avaliativo organizava seus conteúdos, objetivos, bibliografias e estratégias de avaliação discente. “Avaliação Educacional e Institucional” ampliou essa configuração ao reunir as escalas pedagógica, institucional e sistêmica. “Avaliação Educacional” preservou essa abrangência mesmo após a redução de sua carga horária, concentrando a mesma arquitetura formativa em um espaço curricular menor. “Avaliação da Aprendizagem”, por sua vez, reorganizou esse núcleo a partir do trabalho docente, do projeto pedagógico e da organização do conhecimento escolar, sem eliminar a avaliação institucional e os sistemas externos. A mudança das denominações não correspondeu, portanto, a rupturas completas: houve permanências, deslocamentos de ênfase e redefinições parciais das fronteiras disciplinares.

“Avaliação de Sistemas Educativos” evidenciou de modo mais direto a instabilidade que pode existir no interior de uma disciplina formalmente consolidada. A permanência de sua denominação e de sua obrigatoriedade não garantiu uma configuração programática única. Em 2015, coexistiram uma versão centrada na avaliação institucional e na autoavaliação e outra organizada em torno das avaliações externas, dos sistemas, dos indicadores e dos usos dos resultados. A partir de 2016, esta segunda organização passou a predominar nos planos localizados, mas novas versões voltaram a coexistir em 2019, relacionadas a matrizes e cargas horárias diferentes. Em 2022, a permanência dos sistemas avaliativos nos objetivos e conteúdos passou a conviver com uma ementa voltada à gestão democrática, produzindo uma assimetria entre os elementos do plano.

Essas coexistências mostram que as transformações ocorreram tanto diacronicamente, pela mudança dos planos ao longo do tempo, quanto sincronicamente, pela presença de organizações distintas em um mesmo ano. Em

alguns casos, as variações coincidiram com a transição entre matrizes e com a participação de diferentes professores responsáveis. Esses fatores constituem indícios relevantes para compreender as mudanças, mas não permitem atribuí-las exclusivamente à ação individual dos docentes. Os documentos revelam também circulação, conservação e reelaboração institucional de propostas, pelas quais versões anteriores foram retomadas, condensadas ou reorganizadas.

A disciplina de Língua Portuguesa reforça o caráter não linear dessas transformações. O programa formulado em 2015 já apresentava uma orientação interacionista e processual, associando avaliação, práticas sociais de escrita, reescrita e refacção. As ofertas de 2018 e 2019 adotaram uma configuração mais condensada e conferiram maior visibilidade às dimensões analíticas, aos critérios de correção e ao Saresp. Em 2021 e 2022, elementos da formulação inicial foram retomados, fortalecendo a avaliação como acompanhamento da produção e da reelaboração textual. Não houve, assim, passagem simples de uma matriz técnico-procedimental para outra sociodiscursiva, mas diferentes apropriações de um repertório que permaneceu disponível no currículo escrito.

Com Chartier (1990), essas variações podem ser compreendidas como formas distintas de apropriação documental da avaliação. A permanência de títulos semelhantes ou idênticos não impediu que objetivos, conteúdos, bibliografias, metodologias e critérios avaliativos selecionassem e hierarquizassem dimensões diferentes do objeto. Em diálogo com Bourdieu (2004), as posições curriculares, as cargas horárias, a obrigatoriedade, a existência de componentes próprios e a distribuição interna dos conteúdos podem ser interpretadas como indícios dos graus de reconhecimento conferidos aos saberes avaliativos. Os documentos tornam visíveis essas hierarquizações, embora não permitam reconstruir integralmente as disputas e estratégias dos agentes que participaram de sua elaboração.

As tradições acadêmica, pedagógica e utilitária discutidas por Goodson (1995) estiveram presentes em combinações variáveis. A tradição acadêmica tornou-se mais visível quando a avaliação recebeu tratamento histórico, conceitual e bibliográfico específico. A tradição pedagógica predominou nas propostas que relacionaram o ato avaliativo ao acompanhamento da aprendizagem, à reflexão sobre a prática, à elaboração de alternativas e à reorientação do ensino. A dimensão utilitária apareceu nos instrumentos, critérios, matrizes, indicadores e procedimentos de correção. Ela raramente constituiu uma orientação isolada: em alguns planos, permaneceu

subordinada às finalidades pedagógicas; em outros, ganhou maior centralidade, sobretudo na análise de sistemas externos e de parâmetros de desempenho.

Os referenciais externos também foram apropriados de maneira desigual. Avaliações em larga escala, indicadores oficiais, documentos normativos e critérios padronizados ocuparam posição central em determinadas configurações de “Avaliação de Sistemas Educativos”, enquanto, em outros componentes, foram tratados como dimensões correlatas do trabalho pedagógico ou referências complementares. Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, os critérios do Saresp coexistiram com gêneros, análise linguística e reescrita. Em “Avaliação da Aprendizagem”, os sistemas externos foram incorporados a uma proposta centrada na docência e na organização do conhecimento escolar. A presença desses referenciais não produziu, portanto, uma orientação comum a todas as disciplinas.

A análise da metacongruência também revelou resultados diferenciados. O acompanhamento processual, as produções individuais e coletivas, as devolutivas, as retomadas e, em alguns componentes, a autoavaliação constituíram orientações recorrentes. A correspondência entre as concepções ensinadas e as estratégias previstas para avaliar os licenciandos foi particularmente pronunciada em “Avaliação Educacional” e “Avaliação da Aprendizagem”, nas quais a reflexão, o acompanhamento e a reorientação da aprendizagem integravam tanto o objeto de ensino quanto a avaliação discente. Em outros componentes, essa coerência foi parcial, porque procedimentos processuais conviveram com provas substitutivas, exigências quantitativas ou mecanismos concentrados de recuperação. A recuperação constituiu, em diferentes planos, um dos pontos de maior tensão entre a concepção formativa anunciada e as decisões avaliativas prescritas.

As configurações profissionais projetadas acompanharam essa diversidade. A orientação técnico-procedimental ganhou maior visibilidade quando instrumentos, critérios e procedimentos específicos ocuparam posição relevante, sem necessariamente definir todo o componente. O professor-pesquisador reflexivo foi a configuração mais recorrente, associado à problematização das práticas, à elaboração de alternativas, à investigação e ao acompanhamento processual. O intelectual crítico alcançou maior consistência nos planos que relacionaram avaliação, determinantes históricos, crítica às práticas naturalizadas e transformação do trabalho pedagógico, especialmente em “Avaliação Educacional” e “Avaliação da Aprendizagem”. A orientação para a análise de sistemas e a gestão de resultados

fortaleceu-se nos componentes voltados às avaliações externas, às matrizes e aos indicadores, mas continuou articulada, em diferentes graus, à interpretação de seus usos e efeitos nas instituições escolares.

Essas configurações não constituem identidades efetivamente produzidas nos estudantes, mas projeções documentais de capacidades, disposições e modos de atuação considerados legítimos. Com Viñao (2008), as disciplinas podem ser compreendidas como espaços de seleção e organização dos saberes profissionais atribuídos ao pedagogo. Na FCT, esses saberes incluíram o acompanhamento da aprendizagem, a elaboração de instrumentos, a análise institucional, a interpretação de sistemas e indicadores e a avaliação de produções textuais. A multiplicidade dessas atribuições evidencia que a avaliação foi reconhecida como dimensão relevante da profissionalização, ainda que os sentidos conferidos a ela variassem entre os componentes.

O caso de Presidente Prudente demonstra, portanto, que maior presença curricular não significa uniformidade conceitual ou programática. A avaliação conquistou espaços próprios, obrigatórios e relativamente autônomos, mas também permaneceu subordinada a outros objetos e recebeu especializações relacionadas à formação para a infância, aos sistemas educacionais e ao ensino de Língua Portuguesa. A autonomia disciplinar variou entre uma presença predominantemente nominal, uma integração parcial a outros saberes e a constituição de componentes em que a avaliação organizava integralmente a proposta formativa.

A disciplinarização da avaliação na FCT foi ampla, plural e historicamente reconfigurada. As disciplinas não formaram uma sequência cumulativa orientada para uma única concepção, mas um conjunto de apropriações simultâneas e sucessivas, marcado por permanências, sobreposições e mudanças de hierarquia entre fundamentos, práticas pedagógicas, instrumentos, processos institucionais e sistemas externos. A contribuição desse caso para a pesquisa reside justamente em demonstrar que a institucionalização curricular da avaliação pode ampliar sua visibilidade e autonomia sem produzir estabilidade de seu objeto, homogeneidade teórica ou consenso sobre as finalidades de sua presença na formação do pedagogo.

4.2 AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE ARARAQUARA (FCLAr)

No curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara, foram identificados cinco componentes relacionados à avaliação. Dois deles eram obrigatórios no percurso da antiga habilitação em Educação Especial, enquanto os outros três possuíam natureza optativa. Diferentemente de Presidente Prudente, onde a avaliação integrou, em diferentes períodos, a formação obrigatória comum, na FCLAr seu acesso permaneceu condicionado à realização de uma habilitação específica ou à escolha de disciplinas optativas. A presença curricular do tema foi, portanto, diversificada, mas não alcançou necessariamente todos os estudantes do curso.

Os Projetos Político-Pedagógicos de 2007 e 2011 registram a unificação de “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática” em um componente denominado “Avaliação e Intervenção em Educação Especial” (Unesp/FCLAr, 2007, 2011). A consulta aos registros acadêmicos da unidade mostrou, contudo, que o desmembramento original permaneceu preservado na documentação administrativa. Por essa razão, a análise toma como base os programas autônomos das duas disciplinas, ambos datados de 2003.

Embora anteriores ao início do recorte temporal principal, esses programas foram incorporados ao corpus por corresponderem aos componentes da antiga habilitação que permaneceram vinculados às turmas atendidas durante a transição curricular. Sua análise permite examinar a organização prescrita dos saberes avaliativos associados à Educação Especial, sem comprovar que todas as ofertas posteriores tenham reproduzido integralmente os mesmos programas.

4.2.1 Avaliação e Intervenção I e II: teoria e prática

Os programas de “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática” configuram uma sequência curricular e conceitual. Situados, respectivamente, no sexto e no sétimo semestres, os componentes possuíam 120 horas cada, igualmente distribuídas entre atividades teóricas e práticas. A posição sucessiva e a articulação entre seus objetos indicam a organização de um

eixo formativo no qual a avaliação adquiria sentido em relação à mediação, ao desenvolvimento, à aprendizagem e à intervenção pedagógica.

Essa organização representa uma forma especializada de disciplinarização. A avaliação integra os títulos, organiza as ementas, constitui o núcleo dos objetivos e dos conteúdos, recebe repertório bibliográfico específico e orienta as atividades práticas. Sua autonomia programática é, portanto, pronunciada. Entretanto, não se trata da avaliação em sentido geral: suas finalidades são delimitadas pelas demandas da Educação Especial e pela necessidade de compreender as possibilidades da criança para fundamentar decisões e intervenções.

As ementas tornam visível essa progressão. Na primeira disciplina, a avaliação é situada nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, na contraposição entre perspectivas estáticas e interativas e no estudo da avaliação assistida e da aprendizagem mediada. A avaliação não aparece como procedimento terminal destinado apenas a constatar resultados, mas como parte de uma dinâmica que relaciona conhecimento da criança, organização do ensino e proposição de atividades.

Na segunda disciplina, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é preservada, mas o centro da análise desloca-se para os procedimentos de avaliação das aprendizagens. A contraposição entre visão classificatória e análise funcional, a discussão dos momentos e limites do processo avaliativo e o exame de diferentes possibilidades de avaliação conferem maior especificidade à tomada de decisões pedagógicas.

Figura 64 — Ementa — Avaliação e Intervenção I: teoria e prática — 2003

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):
Relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A dinâmica entre avaliação e programas de ensino. Visão estática e interativa de avaliação. Avaliação assistida e o conceito de aprendizagem mediada. Recursos para avaliação de desenvolvimento e aprendizagem com ênfase nos cinco primeiros anos de vida. A atividade lúdica como recurso pedagógico.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 65 — Ementa — Avaliação e Intervenção II: teoria e prática — 2003

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):
Relações entre aprendizagem e desenvolvimento. O processo de avaliação sob o enfoque da avaliação classificatória em contraposição ao enfoque funcional. Momentos do processo de avaliação e seus limites. Diferentes possibilidades da avaliação da aprendizagem.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

A relação entre os componentes não corresponde, assim, à passagem de uma abordagem inteiramente teórica para outra meramente técnica. Ambas as disciplinas combinam fundamentos e atividades práticas. O que se modifica é a especificação do objeto: a primeira estabelece princípios para compreender a avaliação dinâmica e mediada; a segunda particulariza os procedimentos, os limites e as funções da avaliação na aprendizagem.

A crítica à classificação ocupa posição importante nessa passagem. O segundo programa não elimina a dimensão técnica da avaliação, pois prevê o estudo de desempenhos, competências, diferenças individuais e funções específicas. O que se altera é a finalidade atribuída aos procedimentos. Em vez de serem mobilizados apenas para produzir classificações ou diagnósticos conclusivos, deveriam fornecer informações para compreender dificuldades, reconhecer possibilidades e orientar decisões relativas à intervenção. Essa reorientação confere ao saber técnico uma função pedagógica. A precisão procedimental não constitui finalidade independente, mas condição para que a avaliação possa subsidiar o planejamento e a atuação educativa. A autonomia disciplinar da avaliação é, portanto, acompanhada de uma vinculação constitutiva à intervenção: avaliar significa produzir conhecimentos que permitam decidir como agir diante das condições identificadas.

Os objetivos reforçam essa articulação. Na primeira disciplina, a formação prescrita parte da compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento e da avaliação como parte integrante dos procedimentos de estimulação. O licenciando deveria reconhecer dificuldades e possibilidades e, a partir delas, elaborar e aplicar uma proposta de atuação pedagógica.

Figura 66 — Objetivos — Avaliação e Intervenção I: teoria e prática — 2003

OBJETIVOS: Ao final desta disciplina pretende-se que o graduando seja capaz de compreender as relações que se estabelecem entre aprendizagem e desenvolvimento de acordo com diferentes perspectivas teóricas. É esperado que compreenda o processo de avaliação como parte integrante dos procedimentos de estimulação do desenvolvimento de habilidades específicas para crianças deficientes mentais, a partir de diversas possibilidades e a reflexão dos alcances e limitações de cada uma delas. Deverá ser capaz de identificar as dificuldades e possibilidades da criança e de elaborar e aplicar um programa de atuação pedagógica. Esta disciplina deverá abranger o período referente aos comportamentos e habilidades esperadas para os primeiros seis anos de vida.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 67 — Objetivos — Avaliação e Intervenção II: teoria e prática — 2003

OBJETIVOS:
Ao final da disciplina pretende-se que o aluno possa ser capaz de compreender as relações que se estabelecem entre aprendizagem e desenvolvimento. Espera-se que compreenda o processo de avaliação como parte integrante do procedimento que conduz à tomada de decisões apropriadas a partir do entendimento que subjaz aos desempenhos observados em pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo essa uma condição fundamental para que o professor possa intervir de maneira eficiente. Espera-se também que seja capaz de identificar fatores contextuais que representam dificuldades para as aprendizagens em situação escolar.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Na segunda, essa base é retomada e redirecionada para a compreensão do processo avaliativo como parte da tomada de decisões. O plano acrescenta a identificação de fatores contextuais que dificultam as aprendizagens e vincula a análise dos desempenhos à escolha de formas de intervenção. A relação entre avaliação e ação pedagógica, já presente no primeiro componente, torna-se mais detalhada e orientada à decisão no segundo.

O conteúdo programático da primeira disciplina delimita os fundamentos dessa concepção. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento são articuladas à avaliação dinâmica, à avaliação assistida e à aprendizagem mediada. A análise de instrumentos, as tarefas estruturadas e as situações lúdicas aparecem como recursos para examinar o desenvolvimento e planejar formas de estimulação e intervenção. No segundo componente, o conteúdo concentra-se mais diretamente nos procedimentos de avaliação da aprendizagem. A contraposição entre classificação e análise funcional é relacionada aos desempenhos, às competências, às diferenças individuais, às práticas educativas e aos diferentes momentos do processo avaliativo. A unidade final especifica funções como sistema perceptivo-motor, linguagem oral e escrita, aritmética e leitura.

Figura 68 — Conteúdo Programático —
Avaliação e Intervenção I: teoria e prática – 2003

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):
• As relações entre aprendizagem e desenvolvimento e as perspectivas teóricas. • Avaliação e intervenção como processos interdependentes. • Visão estática x dinâmica de avaliação. • Avaliação assistida: conceito de aprendizagem mediada. • Análise de instrumentos de avaliação de desenvolvimento. • Proposição de tarefas estruturadas e situações lúdicas para avaliação e intervenção em problemas de desenvolvimento e aprendizagem.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 69 — Conteúdo Programático —
Avaliação e Intervenção II: teoria e prática — 2003

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades):
Unidade 1: O processo de avaliação das aprendizagens:
1.1. Análise dos procedimentos de avaliação: visão classificatória x análise funcional;
1.2. Os processos centrados nos desempenhos e competências;
1.3. Limites dos processos.
Unidade 2: Tendências recentes da avaliação em situação escolar:
2.1. Estudo das diferenças individuais;
2.2. Análise das práticas educativas;
2.3. Momentos do processo de avaliação.
Unidade 3. Análise de procedimentos de avaliação das aprendizagens:
3.1. Proposta de avaliação de funções específicas: sistema perceptivo-motor, linguagem oral e escrita, aritmética e leitura.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

O sequenciamento produz, desse modo, uma especialização progressiva. A primeira disciplina organiza os princípios da avaliação mediada e sua relação com o desenvolvimento; a segunda aprofunda a análise das aprendizagens e de funções específicas. O saber avaliativo permanece vinculado à compreensão da criança, mas recebe maior detalhamento técnico quanto aos procedimentos empregados e aos objetos examinados.

No diálogo com Goodson (1995), as três tradições formativas aparecem nos dois componentes, embora com pesos diferentes. A tradição acadêmica se manifesta na fundamentação sobre desenvolvimento, aprendizagem, mediação e concepções de avaliação. A tradição pedagógica orienta a relação entre avaliação, estimulação, decisão e intervenção. A dimensão utilitária aparece nos instrumentos, nas tarefas estruturadas e nos procedimentos destinados à análise das aprendizagens.

Na segunda disciplina, essa dimensão utilitária adquire maior visibilidade, sobretudo pela especificação de desempenhos, competências e funções. Ela não substitui, contudo, as tradições acadêmica e pedagógica. Os procedimentos permanecem subordinados à compreensão dos processos de aprendizagem e à escolha de intervenções consideradas adequadas. A sequência não conduz, portanto, à autonomização da técnica, mas à sua incorporação em uma formação especializada.

A metodologia prevista acompanha essa progressão. Na primeira disciplina, exposições, leituras, debates, seminários e produções orais e escritas são articulados a reuniões de supervisão das atividades práticas. A supervisão relaciona a fundamentação teórica ao acompanhamento das experiências de avaliação e

intervenção, atribuindo ao componente um caráter simultaneamente acadêmico e profissional. Na segunda, permanecem as leituras, as discussões e os seminários, mas é incluída a análise de uma proposta elaborada pelos próprios estudantes para a utilização de uma metodologia de avaliação da aprendizagem de uma criança. O deslocamento não consiste apenas na aquisição de novos procedimentos: os licenciandos deveriam formular uma proposta e submetê-la à análise, relacionando seleção metodológica, objeto avaliado e finalidade da intervenção.

Essa articulação entre estudo, elaboração e análise de propostas aproxima a configuração formativa de disposições próprias do professor-pesquisador reflexivo. Os planos projetam um profissional capaz de relacionar conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, examinar dificuldades e possibilidades, considerar fatores contextuais e elaborar alternativas de intervenção. Essa aproximação deve ser compreendida como projeção documental, não como identidade efetivamente incorporada pelos estudantes.

Figura 70 — Metodologia de Ensino —
Avaliação e Intervenção I: teoria e prática — 2003

METODOLOGIA DE ENSINO:
As aulas serão desenvolvidas basicamente por meio de exposições, discussões e debates acerca de temática específica, seminários, trabalhos em grupos orais e escritos, com base em leitura prévia. Haverá ainda reuniões de supervisão das atividades práticas.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 71 — Metodologia de Ensino —
Avaliação e Intervenção II: teoria e prática — 2003

METODOLOGIA DE ENSINO:
As aulas serão desenvolvidas basicamente por meio de discussões e debates acerca do tema examinado, com base em leitura prévia. Haverá também a discussão de temas sob a forma de seminários elaborados pelos alunos, bem como análise da proposta realizada pelos alunos para utilização de metodologia para avaliação de aprendizagem de uma criança.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Ao lado dessa orientação reflexiva, o segundo componente projeta uma especialização técnico-pedagógica mais pronunciada. O domínio de procedimentos e a análise de funções específicas ocupam maior espaço, sem converter o futuro pedagogo em mero aplicador de instrumentos. A técnica é apresentada como recurso para compreender processos, fundamentar decisões e orientar a atuação educativa.

As bibliografias acompanham a mudança de ênfase. Na primeira disciplina, o repertório reúne estudos sobre desenvolvimento, mediação, avaliação assistida, estimulação e dificuldades de aprendizagem.

Figura 72 — Bibliografia Básica —
Avaliação e Intervenção I: teoria e prática — 2003

BARNARD, K. E.; ERICKSON, M. L. <i>Como educar crianças com problemas de desenvolvimento</i>. Porto Alegre: Globo, 1978. CARNEIRO, E. G. P.; FERREIRA, I. C. N. Avaliação da inteligência nas pesquisas brasileiras segundo diferentes modelos. <i>Arquivos Brasileiros de Psicologia</i>, 1992, 44(3/4), p.157-94. FONSECA, V. <i>Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feürstein</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. HAYWOOD, H. C.; BROWN, A. L.; WINGENFELD, S. A. Dynamic approaches to psychoeducational assessment. <i>School Psychology Review</i>, 1990, 19(4), p.411-22. MATSUKURA, T. S.; MARTURANO, E. M. Catálogo de avaliação do nível de independência de crianças de 4 a 8 anos nas atividades de vida diária. <i>Série Apontamentos</i>. São Carlos: EDUFSCAR, 2001. LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. <i>Psicologia: Teoria e pesquisa</i>, 11(1), p.21-31. LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. <i>Temas em Psicologia</i>, 1, p.17-32. OLIVEIRA, V.B. <i>O brincar e a criança do nascimento aos seis anos</i>. Petrópolis: Vozes, 2000. VYGOTSKY, L. S. <i>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores</i>. Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988. ZANELA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. <i>Temas em Psicologia</i>, 1994, n.2, p.97-110.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 73 — Bibliografia Básica —
Avaliação e Intervenção II: teoria e prática — 2003

CAPOVILLA, A. G.S.; ANDRADE, M.S. <i>de Linguagem Escrita: aspectos semânticos e fonológicos</i>. São Paulo: Memnon, 2002. FUNAYAMA, C. A. (Org.) <i>Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar</i>. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. GRÉGOIRE, J. <i>Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva</i>. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000. LEPOT-FROMENT, C. (Org.) <i>Educação Especializada: pesquisas e indicações para a ação</i>. Bauru: EDUSC, 1999. LEVITT, S. <i>Habilidades Básicas: uma abordagem global - guia para o desenvolvimento de crianças com deficiência</i>. Campinas: PAPIRUS, 1997. LINHARES, M. B. M. Atendimento psicopedagógico de crianças em serviço especializado de psicologia infantil na área da saúde- uma perspectiva desenvolvimentista. <i>Psicopedagogia</i>, v.17, n.46, p.30-6. 1998. MACHADO, V. L. S.; FIGUEIREDO, M. A. C.; SELEGATO, M. V. Caracterização do comportamento de alunos em sala de aula, através de escalas de desempenho. <i>Estudos de Psicologia</i>, 6(1), p.50-76, 1989. MENTIS, M. <i>Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula</i>. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997. RUEDA, R. Desempenhos assistidos no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOEL, A. C. <i>Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. SANTA MARIA, M. R. <i>Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental</i>. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental. FMRPUSP, 1999. 121p. SIGOLO, S. R. R. L. <i>O processo de avaliação psicopedagógica: obtenção e compreensão de dados</i>. Texto mimeo, 1989. WINDHOLZ, M.H. <i>PASSO A PASSO, SEU CAMINHO: guia curricular para o ensino de habilidades básicas</i>. São Paulo: EDICON, 1988.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Na segunda, aumenta a presença de referências relacionadas à psicologia cognitiva, à avaliação psicopedagógica, à linguagem, à leitura, à escrita, à aritmética e às habilidades específicas. Como dados dos planos, essas referências confirmam a organização documental da sequência sem constituírem, por si mesmas, prova de adesão integral a uma única concepção teórica. O primeiro repertório oferece sustentação mais ampla à avaliação mediada e ao desenvolvimento; o segundo acompanha a especialização dos procedimentos e das funções avaliadas. Com Chartier (1990), essa seleção pode ser compreendida como apropriação curricular de diferentes saberes psicológicos e educacionais para atender às finalidades da antiga habilitação.

Os critérios de avaliação discente constituem uma das evidências mais significativas da relação entre o saber ensinado e a formação prescrita. Na primeira disciplina, além de provas, seminários, fichamentos, resenhas e exercícios, os estudantes deveriam realizar uma atividade prática de avaliação de crianças e propor atividades de estimulação. Na segunda, previa-se o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem de uma criança. Essas atividades práticas produzem metacongruência pronunciada. Os licenciandos eram avaliados por meio da realização ou do acompanhamento de processos semelhantes àqueles que constituíam o objeto das disciplinas. A avaliação da criança, a proposição de atividades e o acompanhamento das aprendizagens articulavam a formação universitária à concepção de avaliação como conhecimento destinado a orientar a intervenção.

A correspondência, contudo, não abrangia integralmente os critérios. Provas escritas, seminários, resenhas, fichamentos e exercícios acadêmicos convencionais conviviam com as atividades práticas. O regime de recuperação limitava-se à indicação de um trabalho individual, sem explicitar como ele retomaria as dimensões práticas e processuais da formação. A metacongruência era, assim, mais forte nas atividades diretamente relacionadas à avaliação e à intervenção do que no conjunto completo dos procedimentos avaliativos.

Consideradas conjuntamente, as duas disciplinas constituem uma forma de disciplinarização marcada por elevada autonomia programática e por especialização na Educação Especial. A avaliação não aparece como tópico auxiliar de outro componente: organiza títulos, ementas, objetivos, conteúdos, bibliografias,

metodologias e parte substantiva da avaliação discente. Seu sentido, entretanto, permanece definido pela relação com aprendizagem, desenvolvimento, mediação e intervenção. A primeira disciplina estabelece os fundamentos da avaliação dinâmica, assistida e mediada, relacionando-os à identificação das possibilidades de desenvolvimento e à elaboração de propostas de estimulação. A segunda retoma essa base e amplia a atenção aos procedimentos, aos limites, aos fatores contextuais e às funções específicas implicadas na avaliação das aprendizagens.

O deslocamento entre os componentes não conduz da teoria à simples aplicação técnica. Ele articula fundamentação acadêmica, finalidade pedagógica e procedimentos especializados. A dimensão utilitária torna-se mais visível na segunda disciplina, mas continua subordinada à tomada de decisões e à intervenção. Nesse arranjo, a avaliação se institucionaliza como saber profissional próprio da antiga habilitação, cujo domínio deveria permitir ao pedagogo compreender processos e planejar modos de atuação. Em diálogo com Viñao (2008), a sequência participa da projeção documental de uma profissionalização especializada, na qual avaliar significava observar, interpretar, decidir e intervir. A autonomia alcançada pela avaliação não a separava das finalidades da Educação Especial; ao contrário, era justamente essa vinculação que definia sua identidade curricular. O caso evidencia, assim, que a disciplinarização pode produzir um objeto relativamente autônomo e, simultaneamente, delimitado por um campo específico de atuação profissional.

4.2.2 Avaliação Educacional

Entre os três componentes optativos relacionados à avaliação identificados na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara, “Avaliação Educacional” destacou-se pela longevidade e pela estabilidade de sua organização documental. Os planos localizados abrangem o período de 2003 a 2023 e registram a permanência da disciplina com 60 horas, quatro créditos, oferta semestral e ausência de pré-requisitos. Ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, bibliografia e critérios de avaliação discente foram reproduzidos de forma praticamente integral nas diferentes versões, ainda que os formulários e os cursos aos quais o componente esteve associado tenham variado.

Essa permanência confere à avaliação um espaço curricular formalmente autônomo, dotado de denominação própria e de organização programática

abrangente. Seu alcance, contudo, permaneceu seletivo. Por se tratar de uma optativa, a formação específica oferecida pelo componente não integrou necessariamente o percurso de todos os estudantes de Pedagogia. A disciplina combinou, portanto, elevada autonomia curricular e programática com acesso condicionado à escolha discente.

Os registros também indicam circulação interlicenciaturas. Uma das versões atualizadas em 2015 identifica a disciplina no curso de Ciências Sociais, embora preserve o mesmo código e a mesma organização encontrada nos documentos associados à Pedagogia. Nos formulários posteriores, o curso de vinculação não aparece explicitado. Esse dado sugere que “Avaliação Educacional” foi disponibilizada a diferentes licenciaturas da unidade sem que sua arquitetura programática fosse substantivamente modificada.

A estabilidade observada deve ser compreendida como característica do currículo escrito. A repetição dos enunciados não permite concluir que as práticas desenvolvidas em sala de aula tenham permanecido inalteradas durante duas décadas. Os planos tornam visíveis as finalidades de objetivo, os conteúdos oficialmente selecionados e as estratégias formalmente previstas, mas não oferecem acesso às apropriações realizadas por professores e estudantes nem às finalidades efetivamente constituídas no cotidiano do componente (Chervel, 1990).

A ementa apresenta a avaliação como objeto multidimensional. Medida, rendimento escolar, instrumentos, políticas nacionais e internacionais, projeto de avaliação escolar e avaliação institucional são reunidos sob uma mesma identidade disciplinar. Essa amplitude evidencia que a avaliação não se encontra subordinada ao currículo, à gestão ou a uma área específica de ensino. Ao contrário, diferentes domínios são incorporados como dimensões de um saber avaliativo mais amplo.

Figura 74 — Ementa — Avaliação Educacional — 2015

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)
A(s) medida(s) e avaliação educacional e do rendimento escolar; suas relações os problemas da educação escolar em geral. As funções da avaliação na educação, na (da) escola em seus diferentes níveis e modalidades. O planejamento, a organização e a aplicação de instrumentos de medida. Bases estruturais e técnicas da avaliação da educação básica no Brasil. Procedimentos de avaliação no (e em) processos. Programas internacionais de orientação e avaliação da educação. Bases para um projeto de avaliação escolar. O papel, as finalidades e os objetivos da educação escolar pela ótica da avaliação. As políticas atuais para avaliação nacional e internacional da educação. Noções de avaliação institucional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

A organização da ementa pode ser compreendida a partir de três dimensões articuladas. A primeira, técnico-mensurativa, relaciona-se ao planejamento, à organização e à aplicação de instrumentos, às medidas educacionais e às bases técnicas da avaliação da Educação Básica. A segunda, sistêmico-política, incorpora programas nacionais e internacionais, políticas avaliativas e suas funções na educação. A terceira, pedagógico-institucional, vincula a avaliação às finalidades educacionais, ao projeto escolar e aos processos institucionais. Essas dimensões não configuram blocos independentes. A singularidade da disciplina reside justamente na tentativa de articular instrumentos, políticas e práticas escolares. A medida é apresentada em relação aos problemas da educação; os sistemas avaliativos são inseridos entre as funções mais amplas da avaliação; e o projeto escolar é relacionado às finalidades e aos objetivos educacionais. A autonomia programática não se restringe, assim, à quantidade de temas, mas decorre da posição ocupada pela avaliação como princípio de integração entre diferentes escalas.

No diálogo com Goodson (1995), essa organização reúne as tradições acadêmica, pedagógica e utilitária. A tradição acadêmica aparece na abordagem histórica, teórica e filosófica das concepções avaliativas. A tradição pedagógica se manifesta na relação com aprendizagem, problemas escolares, finalidades educacionais e busca de alternativas. A dimensão utilitária torna-se visível no estudo da estatística, das medidas, dos instrumentos e dos procedimentos empregados na avaliação de estudantes, instituições e sistemas. Nenhuma dessas tradições, contudo, organiza isoladamente o componente.

Os objetivos reforçam essa arquitetura. Os verbos “identificar”, “conhecer”, “discutir”, “reconhecer”, “analisar” e “interpretar” projetam uma formação voltada à compreensão dos princípios e dos fundamentos avaliativos, e não somente ao emprego de instrumentos. O domínio técnico é prescrito, mas inserido em uma proposta que prevê análise de tendências, pressupostos filosóficos, legislação, sistemas de ensino e condições educacionais.

A distinção entre o sistema educativo mais amplo e o “microssistema” produzido na sala de aula ocupa posição relevante nos objetivos. A disciplina deveria permitir que o estudante reconhecesse a avaliação tanto nas políticas e estruturas educacionais quanto nas relações de ensino e aprendizagem. Essa aproximação

entre escalas confirma a amplitude do objeto, embora o plano não detalhe como tal articulação seria desenvolvida nas atividades acadêmicas.

Figura 75 — Objetivos — Avaliação Educacional – 2015

OBJETIVOS: (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
• Identificar, conhecer e discutir princípios e fundamentos de procedimentos avaliativos na educação e na aprendizagem. • Identificar as funções da avaliação educacional tanto em nível do sistema educativo mais amplo quanto ao nível do micro-sistema que se produz em sala de aula. • Reconhecer e analisar os pressupostos teóricos e filosóficos subjacentes às propostas de avaliação oriundas das diferentes tendências sob as quais é visto o processo ensino-aprendizagem. • Analisar e discutir as propostas de avaliações apresentadas para os sistemas de ensino no Brasil em seus diferentes níveis e modalidades. • Conhecer e interpretar a legislação educacional, no que se refere à avaliação, frente à realidade da prática educacional na educação básica (infantil e fundamental). • Reconhecer e analisar os diferentes aspectos do desenvolvimento (na educação infantil) e o desempenho da aprendizagem (no ensino fundamental) do aluno visando a busca de alternativas para a compreensão e superação dos problemas detectados. • Identificar elementos, na dimensão técnica e metodológica, adequados à avaliação que se deseja.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

A interpretação da legislação “frente à realidade da prática educacional” também impede que o componente seja caracterizado como treinamento para a aplicação de normas. A formulação projeta um profissional capaz de relacionar prescrições, tendências avaliativas e condições escolares. A busca de alternativas para compreender e superar problemas acrescenta uma orientação interventiva, ainda que o documento não desenvolva uma análise explícita das relações de poder, das desigualdades ou dos efeitos sociais das políticas avaliativas.

Por isso, o perfil formativo não corresponde plenamente ao intelectual crítico. Os objetivos sustentam, com maior segurança, disposições próximas ao professor-pesquisador reflexivo, combinadas ao domínio técnico e à capacidade de examinar políticas e sistemas de avaliação. O futuro profissional deveria conhecer instrumentos e procedimentos, mas também analisar seus pressupostos e relacioná-los aos contextos educacionais.

O conteúdo programático constitui uma das evidências mais expressivas da autonomia alcançada pela avaliação. O componente reunia bases históricas, teorias, concepções, estatística, medidas em Psicologia e Educação, instrumentos, rendimento escolar, legislação, avaliações de sistemas, teorias da aprendizagem, evasão, repetência, avaliação institucional e avaliação de programas.

Essa extensão não deve ser lida apenas como enumeração de assuntos. O conteúdo estabelece um percurso que parte dos fundamentos da avaliação, passa por suas bases técnicas e alcança os problemas escolares, os sistemas de ensino e os processos institucionais. Medida, política e prática pedagógica são reunidas como dimensões de um mesmo campo de formação.

A presença de estatística, interpretação de dados, instrumentos e testes confere considerável visibilidade à tradição utilitária. Entretanto, esses saberes são acompanhados pelo exame de suas bases históricas, das teorias pedagógicas, psicológicas e sociológicas e das finalidades educacionais. A técnica não aparece como conjunto autossuficiente de procedimentos, mas como parte de uma arquitetura que exige compreender pressupostos, usos e contextos.

Figura 76 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2018

Conteúdo
· Avaliação educacional: bases históricas, teoria, concepções e fundamentos. · Natureza do processo educacional, discussão e análise dos pressupostos da prática escolar. · Da política educacional à sala de aula – as possibilidades para uma construção avaliativa? A avaliação do rendimento escolar do aluno na legislação educacional brasileira. A avaliação referenciada na realidade educacional brasileira. · Princípios básicos da estatística aplicada. Conceitos e fundamentos. Interpretação e análises de dados e gráficos pertinentes às estatísticas educacionais. Tendência da medida e avaliação do rendimento escolar. · A medida em psicologia e na educação: evolução e desenvolvimento histórico. · Os instrumentos de medida e avaliação educacional, do rendimento escolar e da aprendizagem. · Avaliação do rendimento escolar enquanto avaliação do produto da escolarização. · As propostas de avaliação de sistemas de ensino no Brasil: SAEB, SARESP, ENC, ENEM e Censo Escolar. · A avaliação do aluno (da aprendizagem) nas teorias pedagógicas, psicológicas e sociológicas. · Problemas de aprendizagem pela ótica da avaliação: a evasão e a repetência. · O significado das finalidades e objetivos educacionais na elaboração do(s) instrumento(s) avaliativos. · Bases e princípios da avaliação institucional e de programas educacionais. · Os instrumentos institucionais de avaliação empregados pelo SAEB, SARESP, ENC, ENEM e Censo Escolar. · Política educacional e avaliação e diretrizes educacionais

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

A inclusão de SAEB, Saresp, ENC, Enem e Censo Escolar mostra que a disciplina já incorporava sistemas e instrumentos oficiais desde os primeiros planos localizados. Esses objetos não foram acrescentados em decorrência das transformações mais recentes das políticas avaliativas; integravam a configuração preservada desde o início do século. A estabilidade do conteúdo manteve, assim, referências a sistemas que sofreram alterações ou deixaram de existir, como o ENC,

sem que o programa oficial registrasse atualização correspondente. Esse dado é relevante para a disciplinarização. A permanência do mesmo conteúdo assegurou continuidade a um campo relativamente amplo, mas também conservou nomenclaturas, sistemas e formulações associados ao contexto em que o programa foi originalmente organizado. A estabilidade deve ser compreendida simultaneamente como consolidação de uma identidade disciplinar e como conservação de uma seleção curricular específica.

A bibliografia confirma essa permanência. O repertório reúne obras sobre medidas educacionais, testes, rendimento escolar, planejamento, avaliação de programas, abordagens do ensino e distintas lógicas avaliativas. As publicações foram editadas majoritariamente entre as décadas de 1960 e 1990, e a lista permaneceu praticamente inalterada até 2023.

Figura 77 — Bibliografia — Avaliação Educacional — 2018

Bibliografia
AVALIAÇÃO do desenvolvimento do aluno. São Paulo. Secretaria da Educação, 1981. BLOOM, B. S.; HASTING, J. T. e MADAUS, G. F. Manual de avaliação formativa e somativa do rendimento escolar. São Paulo: Pioneira, 1985. GOLBERG, M. e PRADO, C. A prática da avaliação. São Paulo: Cortez, 1979. GOLBERG, M. A. e PRADO, C. Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, contrivências, desafios. São Paulo, EPU, 1982. GRONLUND, N. C. A elaboração do teste de aproveitamento escolar. São Paulo, EPU, 1974. GRONLUND, N. E. O sistema de notas de avaliação do Ensino. São Paulo: Pioneira, 1979. LAFOURCADE, P. D. Planejamento e avaliação de ensino. São Paulo: IBRASA, 1980. LOURENÇO, F.º. (org.). Teste e medida na educação: uma coletânea. Rio de Janeiro: FGV, 1976. MEDEIROS, E. B. Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnica de construção. Rio de Janeiro: FGV, 1983. MELLO, G. N. Educação Escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1986. MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. NOLL, V. J. Introdução às medidas educacionais. São Paulo: Pioneira, 1965. SCRIVEN, M. e STUFFLEBLEAM, D. Avaliação educacional III. Petrópolis: Vozes, 1981. STONES, V. J. Avaliação como estratégia como melhoria do processo educacional: mitos e possibilidades. Rio de Janeiro: ABT, 1980. THORNDIKE, R. L. e HAGEN, E. Teste y tecnica de medicion en psicologia y educacion. México: Trilhas, 1970. TURRA, C. M. C. et alli. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1975. TYLER, R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1975. VIANNA, H. M. Testes em Educação. São Paulo: Ibrasa, 1973. PERRENOUD, P. Avaliação entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Como dados dos planos, essas obras demonstram a estabilização de um repertório formal que combinava fundamentos conceituais, procedimentos técnicos e questões pedagógicas. Sua presença não comprova adesão integral às posições de cada autor nem permite afirmar como os textos foram utilizados nas aulas. O resultado

documental reside na conservação da lista e na ausência de incorporação formal de novas referências ao longo do período.

Com Chartier (1990), a reprodução do programa em diferentes anos, formulários e licenciaturas pode ser interpretada como circulação institucional de uma determinada representação da avaliação educacional. Essa representação articula medida, rendimento, políticas, aprendizagem e instituição sob uma mesma denominação. Não é possível determinar, apenas pelos documentos, se sua preservação decorreu de consenso acadêmico, rotina administrativa ou outros fatores institucionais. E com Goodson (1995), a continuidade pode ser compreendida como estabilização de uma forma do currículo escrito que alcançou legitimidade suficiente para ser reiterada sem reformulação substantiva. A identidade da disciplina foi sustentada pela combinação das três tradições, e não pela substituição de uma delas. Seu repertório preservou simultaneamente a elaboração acadêmica, as finalidades pedagógicas e os conhecimentos utilitários.

A metodologia manteve formulação igualmente estável e genérica. Aulas expositivas e dialogadas, leitura e discussão, trabalhos individuais e em grupo, seminários, estudos e pesquisas constituíam as estratégias previstas. Essa diversidade favorecia exposição, participação e produção discente, mas o plano não explicitava como os diferentes eixos do programa seriam integrados.

Figura 78 — Metodologia de Ensino — Avaliação Educacional — 2018

Metodologia
Período: Semestre letivo Aulas expositivas e dialogadas; leitura e discussão do texto; trabalho individual e em grupo; seminários; estudos e pesquisas. Período: Processo de Recuperação (Requisitos: frequência mínima de 70% e nota entre 3,0 e 4,9) Aulas de revisão e discussão de conceitos. Aulas de resolução e discussão de exercícios. Prova escrita

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Não se informa, por exemplo, quais estudos e pesquisas seriam desenvolvidos, como os dados estatísticos seriam analisados, de que maneira os sistemas avaliativos seriam relacionados à realidade escolar ou como os instrumentos seriam examinados. A metodologia prescreve abertura ao diálogo e à investigação, mas sua generalidade limita a identificação das formas pelas quais a amplitude conceitual da disciplina seria traduzida em experiências formativas.

Os critérios de avaliação discente também foram preservados. Prova escrita, seminários e/ou microaulas, trabalhos individuais e coletivos, debates, participação, estudos e pesquisas compunham o conjunto de procedimentos. A diversidade dos procedimentos estabelece alguma correspondência com a amplitude do componente. Seminários, debates, pesquisas e trabalhos escritos podem favorecer análise, discussão e produção, capacidades valorizadas nos objetivos. Entretanto, os critérios não explicitam as funções dos instrumentos, o acompanhamento das aprendizagens, a realização de devolutivas ou a possibilidade de reelaboração. Por essa razão, a metacongruência não pode ser considerada pronunciada. O plano ensina diferentes concepções, funções e instrumentos de avaliação e utiliza procedimentos diversificados para acompanhar os licenciandos. Contudo, não esclarece como esses recursos seriam empregados nem se a avaliação discente incorporaria os princípios discutidos no conteúdo da disciplina.

O processo de recuperação introduz a principal alteração e a principal inconsistência da trajetória documental. Nos programas iniciais, previa-se a elaboração de um trabalho escrito, baseado na bibliografia e dedicado ao tema “Avaliação Educacional no Brasil”. Esse procedimento mantinha relação direta com o objeto da disciplina, embora não detalhasse como seriam diagnosticadas ou retomadas as aprendizagens não alcançadas. Nos formulários mais recentes, o campo metodológico referente à recuperação passou a prever aulas de revisão e discussão de conceitos, resolução de exercícios e prova escrita. O campo dos critérios, contudo, continuou reproduzindo a formulação anterior, segundo a qual a recuperação ocorreria mediante trabalho escrito. A coexistência dessas duas descrições impede determinar qual procedimento deveria prevalecer. A divergência não altera a estrutura geral da disciplina, mas relativiza a afirmação de estabilidade absoluta. Enquanto ementa, objetivos, conteúdos, bibliografia e avaliação do semestre letivo permaneceram praticamente idênticos, a recuperação passou a reunir prescrições não inteiramente compatíveis entre si.

Em comparação com as disciplinas de Presidente Prudente, “Avaliação Educacional” registra uma trajetória marcada menos pela reconfiguração do objeto e mais por sua conservação. Na FCT, as denominações e os conteúdos foram reorganizados em diferentes momentos, com coexistência de versões e mudanças de ênfase. Na FCLAr, o mesmo programa permaneceu disponível durante aproximadamente duas décadas, inclusive em um período marcado por reformas

curriculares e pela ampliação das avaliações externas. Essa diferença não deve ser interpretada como oposição entre renovação e estagnação. O que os documentos demonstram são modos distintos de institucionalização. Em Presidente Prudente, a disciplinarização envolveu sucessivas reconfigurações e diferentes graus de obrigatoriedade. Em Araraquara, “Avaliação Educacional” consolidou uma arquitetura ampla e estável, mas permaneceu optativa e, conseqüentemente, acessível apenas a parte dos estudantes.

Em diálogo com Viñao (2008), o componente pode ser compreendido como espaço de seleção dos saberes profissionais relacionados à avaliação. O plano projeta um profissional capaz de reconhecer fundamentos, interpretar legislação, analisar sistemas, compreender instrumentos e relacionar avaliação, aprendizagem e problemas escolares. Essa profissionalização é documentalmente ampla, mas seu alcance no curso é limitado pelo estatuto optativo da disciplina.

“Avaliação Educacional” constitui, portanto, uma forma de disciplinarização marcada por elevada autonomia programática, estabilidade documental e alcance curricular seletivo. A avaliação organiza integralmente a ementa, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia, reunindo dimensões técnico-mensurativas, sistêmico-políticas e pedagógico-institucionais. Não se trata de um tema subordinado a outro campo, mas do objeto que confere identidade ao componente. Sua singularidade no corpus reside na conservação quase literal de uma mesma proposta entre 2003 e 2023. Essa permanência estabilizou uma representação multidimensional da avaliação, apoiada em um repertório bibliográfico constituído majoritariamente no final do século XX. Ao mesmo tempo, a ausência de atualizações substantivas e a inconsistência recente no processo de recuperação mostram que estabilidade e coerência documental não são equivalentes.

A disciplina assegurou um espaço próprio para o estudo sistemático da avaliação na FCLAr, mas não a incorporou ao percurso obrigatório comum. O caso evidencia, assim, que a disciplinarização pode produzir um componente duradouro e programaticamente autônomo sem universalizar seu acesso na formação do pedagogo.

4.2.3 Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente

“Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” integrou o conjunto de disciplinas optativas do curso de Pedagogia da FCLAr, com carga horária de 60 horas, quatro créditos e atividades definidas como teórico-práticas. Os registros curriculares situam sua presença entre 2003 e 2008, mas foi localizado apenas um programa de ensino correspondente a esse período. A análise concentra-se, portanto, na configuração prescrita pelo documento disponível, sem pressupor que todas as ofertas tenham reproduzido integralmente a mesma proposta ou que não tenham ocorrido alterações não registradas no corpus.

A natureza optativa do componente associa elevada autonomia programática a alcance curricular seletivo. A avaliação constitui o núcleo de sua denominação, da ementa, dos objetivos, dos conteúdos, da bibliografia, da metodologia e dos critérios de avaliação discente. Entretanto, essa formação não integrava necessariamente o percurso de todos os estudantes de Pedagogia. Assim como em “Avaliação Educacional”, a FCLAr institucionalizou um espaço próprio para o estudo da avaliação, mas condicionou o acesso a ele à escolha dos licenciandos.

A especificidade dessa disciplinarização reside no recorte conferido ao objeto. A disciplina não se organiza como introdução geral aos instrumentos, às funções e às diferentes escalas da avaliação educacional. Seu núcleo está nas relações entre políticas públicas, normatizações, avaliação do rendimento escolar, progressão continuada e regulação e autonomia do trabalho docente. Trata-se, portanto, de uma especialização político-histórica e profissional do saber avaliativo, pela qual a avaliação é examinada como prática institucionalmente regulada e capaz de produzir efeitos sobre a organização da escola e o exercício da docência.

A ementa delimita esse recorte ao propor a caracterização histórica das concepções e orientações teórico-metodológicas que influenciaram as políticas de avaliação do rendimento escolar entre 1970 e 2000, com atenção especial ao estado de São Paulo. As propostas normatizadas deveriam ser relacionadas aos contextos socioeconômicos e políticos em que foram produzidas, e suas implicações seriam examinadas em relação à implementação de uma avaliação formativa em processo.

A avaliação não aparece, nessa formulação, como procedimento neutro ou exclusivamente escolar. Sua compreensão exige a análise dos contextos políticos,

das orientações metodológicas e das estruturas institucionais que regulam sua realização. A referência à avaliação formativa introduz uma finalidade pedagógica, mas essa finalidade é examinada em relação às políticas e às condições que afetam sua implementação, e não como simples alternativa metodológica escolhida individualmente pelo professor.

Figura 79 — Ementa — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar:
Implicações para o Trabalho Docente — 2003-2008

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):
Caracterizar as concepções e orientações teórico-metodológicas que têm influenciado historicamente as propostas de avaliação do rendimento escolar no âmbito das políticas públicas de educação (1970-2000), em especial no Estado de São Paulo, situando-as no contexto sócio-político-econômico. Analisar as implicações das normatizações atuais no desenvolvimento e implementação de uma avaliação formativa em processo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

No diálogo com Goodson (1995), a tradição acadêmica ocupa posição predominante. A avaliação é tomada como objeto histórico, político e teórico-metodológico, exigindo o estudo das normatizações, das reformas educacionais e dos mecanismos de regulação. A tradição pedagógica aparece nas implicações desses processos para a formação dos estudantes, para o cotidiano da escola e para as possibilidades da avaliação formativa. A dimensão utilitária permanece presente nos procedimentos e modos de regulação, mas não constitui o princípio central da disciplina; os mecanismos técnicos são examinados sobretudo como parte das políticas e das formas de organização do trabalho educativo.

Os objetivos estabelecem um percurso coerente com essa delimitação. Inicialmente, o estudante deveria identificar as concepções e orientações presentes nas propostas de avaliação normatizadas desde a década de 1970 e relacioná-las ao contexto político, econômico e social. Em seguida, deveria caracterizar permanências e rupturas nas práticas avaliativas e nos mecanismos de regulação e autonomia do trabalho educativo. Por fim, a análise alcançava as implicações da avaliação formativa e da progressão continuada para a docência e para a formação dos estudantes na escola pública.

Figura 80 — Objetivos — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente — 2003-2008

OBJETIVOS:
• Identificar as concepções e orientações teórico-metodológicas presentes nas propostas de avaliação normatizadas nos textos legais e instâncias superiores desde 1970 até os dias atuais, referenciando-as em relação ao contexto sócio-econômico-político mais amplo. • Caracterizar continuidades e rupturas nas práticas avaliativas no interior da escola e nos padrões e mecanismos de regulação social/autonomia do trabalho educativo, em decorrência das normatizações legais. • Discutir e analisar as implicações da atual proposta de avaliação formativa no contexto da progressão continuada para o trabalho docente e para a formação dos alunos no cotidiano da escola pública.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Essa organização não separa política avaliativa e prática escolar. As normas não são apresentadas apenas como textos legais a serem conhecidos, mas como elementos que podem redefinir responsabilidades, procedimentos e margens de autonomia dos sujeitos que atuam na escola. O programa aproxima, assim, a produção das políticas e sua tradução no trabalho docente, sem sugerir que essa relação ocorra de maneira automática ou uniforme.

O conteúdo programático desenvolve essa perspectiva por meio de uma periodização que abrange três momentos: 1971–1982, o período posterior a 1982 e os anos de 1995 a 2000. A sequência relaciona legislação, orientação tecnicista, resistências produzidas no interior da escola, confronto entre tendências político-ideológicas, progressão continuada e novos mecanismos de regulação e autonomia docente. A unidade final desloca a atenção para os fundamentos, objetivos, procedimentos, estratégias e formas de regulação da avaliação formativa.

A periodização não funciona apenas como ordenação cronológica. Seu papel é situar as práticas avaliativas em configurações normativas e políticas determinadas, permitindo examinar como diferentes orientações foram institucionalizadas, contestadas ou reformuladas. A avaliação é apresentada como parte das relações entre Estado, sistemas de ensino, escola e trabalho docente, e não somente como decisão pedagógica tomada no espaço da sala de aula.

O programa emprega a expressão “disciplinamento da avaliação” para designar a regulamentação e o controle das práticas avaliativas associados à orientação tecnicista. Esse uso precisa ser distinguido do conceito de disciplinarização adotado nesta pesquisa. No vocabulário do plano, disciplinamento refere-se à normatização

do trabalho avaliativo; nesta tese, disciplinarização designa o processo pelo qual a avaliação conquista denominação, posição curricular, conteúdos, bibliografia e organização programática próprios. Essa distinção ajuda a compreender a singularidade do componente. A disciplina acadêmica toma como objeto justamente os processos pelos quais as práticas de avaliação foram reguladas no interior dos sistemas de ensino. Há, portanto, uma relação entre duas dimensões diferentes: a avaliação ganha autonomia como objeto curricular para que os estudantes possam analisar historicamente os mecanismos que procuram disciplinar sua realização nas escolas.

Figura 81 — Conteúdo Programático — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente – 2003-2008

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
4. A avaliação do rendimento escolar no período de 1971-1982. A normatização da avaliação do rendimento escolar na Lei 5692/71 O disciplinamento da avaliação e a emergência da orientação tecnicista. O papel do professor e dos técnicos no processo de avaliação A resistência no interior da escola e os processos e mecanismos de ruptura e continuidade 5. A avaliação do rendimento escolar no período pós 1982. O confronto entre duas tendências político-ideológicas de pensar a educação e a avaliação.
A Deliberação CEE 03/91: mecanismos de regulação do trabalho avaliativo/educativo.
6. A avaliação do rendimento escolar no período 1995-2000: A LDBEN/96 e o surgimento da Progressão Continuada O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública: Um "pacote" de reformas na área da avaliação do rendimento escolar Novos Mecanismos de regulação/autonomia do trabalho docente via determinações e orientações emanadas dos órgãos superiores. 7. Repensando a avaliação formativa no contexto das reformas educacionais: Avaliação formativa: fundamentos teórico-metodológicos Avaliação formativa: objetivos, procedimentos e estratégias. Modos de regulação na avaliação formativa: retroativa, pró-ativa, interativa e auto-regulação.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

O conteúdo referente às décadas de 1970 e 1980 articula a orientação tecnicista à distribuição de funções entre professores e especialistas, mas também inclui as resistências e os processos de ruptura produzidos no interior da escola. O programa não apresenta as normativas como determinações plenamente absorvidas pelos sujeitos; reconhece a existência de continuidades, confrontos e apropriações distintas no desenvolvimento das práticas. Nos anos 1990, a análise concentra-se na

reorganização da rede pública, na progressão continuada e nos novos mecanismos de regulação e autonomia do trabalho docente. A avaliação formativa aparece, nesse contexto, como objeto atravessado por tensões. Seu estudo abrange fundamentos e procedimentos, mas também as condições políticas e institucionais de sua realização.

A unidade final detalha formas de regulação retroativa, proativa, interativa e de autorregulação. A presença desses procedimentos não desloca a disciplina para uma orientação predominantemente instrumental. Eles são incorporados depois da análise histórica das políticas e das reformas, recebendo sentido em relação às formas de acompanhamento da aprendizagem e às condições do trabalho docente. A dimensão utilitária permanece subordinada à interpretação política e pedagógica de seus usos.

A metodologia acompanha essa orientação ao combinar aulas dialogadas, análise e discussão de textos, dinâmicas de grupo, desenvolvimento de projetos e pesquisa orientada sobre propostas governamentais e referenciais teóricos. A investigação das políticas não ficava restrita à exposição das normativas: os estudantes deveriam buscar e examinar dados, confrontar documentos e elaborar projetos individuais e coletivos.

A pesquisa orientada estabelece correspondência direta com o objeto político-normativo da disciplina. Para compreender as políticas avaliativas, não bastaria memorizar a sucessão das legislações; seria necessário examinar as propostas governamentais, relacioná-las às formulações teóricas e analisar suas implicações. A metodologia de projetos acrescenta uma dimensão de elaboração, permitindo aproximar a interpretação das políticas das questões enfrentadas no trabalho educativo.

Figura 82 — Metodologia de Ensino — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente – 2003-2008

METODOLOGIA DE ENSINO:
- Aulas dialogadas - Análise e discussão de textos - Metodologia de projetos: desenvolvimento de projetos de ensino em grupo e individualmente - Pesquisa Orientada de dados sobre as propostas de educação do governo e de referências teóricas - Dinâmica de grupo

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Essa organização projeta predominantemente disposições próximas ao intelectual crítico. A criticidade encontra apoio explícito na contextualização socioeconômica e política, na análise das tendências político-ideológicas, na discussão do tecnicismo, no exame das formas de regulação social e na atenção às resistências e rupturas produzidas na escola. O futuro pedagogo deveria compreender as políticas de avaliação como construções históricas que redefinem formas de controle, autonomia e atuação profissional.

Essa configuração também incorpora disposições associadas ao professor-pesquisador reflexivo. A pesquisa orientada, a elaboração de projetos e a análise de situações escolares projetam uma formação na qual a interpretação crítica das políticas deveria ser relacionada aos problemas do trabalho docente. Não se trata apenas de assumir posição diante das reformas, mas de investigá-las, examinar seus efeitos e construir possibilidades de atuação.

A bibliografia acompanha esse percurso e pode ser organizada em três conjuntos. O primeiro reúne estudos teóricos sobre avaliação formativa, políticas educacionais, reformas, poder, regulação e trabalho docente. O segundo concentra pesquisas empíricas sobre progressão continuada, avaliação na escola pública e políticas desenvolvidas no estado de São Paulo. O terceiro é composto por leis, deliberações, resoluções e comunicados oficiais empregados como fontes para a reconstrução histórica proposta.

Como dados do plano, essas referências demonstram que a legitimidade acadêmica do componente se apoiava menos na construção de testes ou no domínio isolado de instrumentos e mais na análise histórica, sociológica, política e pedagógica das avaliações. A técnica não desaparece do repertório, mas é inserida no exame das concepções, das normativas e das reformas que lhe atribuem determinadas funções.

A presença de teses defendidas na Unesp e de trabalhos voltados à realidade paulista aproxima a proposta da produção acadêmica institucional e do contexto político-educacional em que a disciplina estava inserida. O repertório não se limita a modelos teóricos produzidos em outros contextos; inclui pesquisas sobre a escola pública, a progressão continuada e as reformas do estado de São Paulo.

Com Chartier (1990), essa organização pode ser compreendida como forma de apropriação curricular que articula produção teórica, investigação empírica e documentação normativa. A disciplina seleciona esses três conjuntos para construir

uma representação da avaliação como política historicamente situada e diretamente relacionada às condições de trabalho dos profissionais da educação.

Figura 83 — Bibliografia Básica (Parte 1) — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente — 2003-2008

ABRECHT, R. A avaliação formativa. Portugal: Edições Asa, 1994. AFONSO, A.J. O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. <i>O Professor</i>, 22, p. 40-45, 1991. AFONSO, A.J. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995). Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1ª reimpressão, 1999. AGUIAR, M.A. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: <i>Supervisão educacional para uma escola de qualidade</i>. São Paulo: Cortez Editora, 1999. ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para conhecer examinar para excluir. São Paulo: Artmed Editora, 2002. BARBIER, J.M. A avaliação em formação. Porto: Afrontamento, 1990, 286p.. BRASIL. Lei nº 5692, 11 ago 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação/CENP. <i>Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal)</i>. São Paulo: SE/CENP, 1980, v.1, p.403-14. CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JÚNIOR, C.A. <i>Formação do educador e avaliação educacional</i>. v.3: Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.271-89. FREITAG, B. <i>Escola, Estado e Sociedade</i>. 3ª ed., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. GARITA, R.M.S. <i>Avaliação para a formação: o cotidiano da escola e a proposta legal</i>. 1999, 309p.. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciência, Campus de Marília, UNESP.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 84 — Bibliografia Básica (Parte 2) — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente — 2003-2008

GARITA, R.M.S., GREGO, S.M.D. Reconstruindo a avaliação a partir das relações no âmbito da Escola. <i>ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE</i>, 5, Águas de Lindóia, 2002. Anais..., Águas de Lindóia, 2002. Trabalho completo disponível nos Anais do Encontro em CD-ROM. GREGO, S. M. D., SQUILASSE, M. C. O princípio da gestão escolar democrática e a avaliação externa no Estado de São Paulo: perspectivas em conflito. In: <i>SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</i>, 21, 2003, Recife, Brasil. Anais: Espaço público e gestão da educação: desafios de um novo tempo. 1 CD-ROM, Recife, 2003, p.29-30.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Figura 85 — Bibliografia Básica (Parte 3) — Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente — 2003-2008

- GREGO, S.M.D. A avaliação nas reformas educacionais do Estado de São Paulo (1982 – 1998): Implicações para o trabalho docente. SIMPÓSIO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS: TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA CIÊNCIA, 5º, 2003, Marília. Anais, UNESP -Campus de Marília, 2003. Trabalho completo disponível em CD-ROOM.
- HADJI, C. Avaliação as regras do jogo: das intenções aos instrumentos.
- OLIVEIRA, R.P. A questão da qualidade na educação. Revista Brasileira de Administração da Educação, v.12, n.1, p.61-70.
- POPKEWITZ, T.S. Reforma educacional uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- RAPHAEL, H.S. Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação. 1998, 217p., Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, UNESP.
- RAPHAEL, H. S., CARRARA, K. Avaliação sob exame. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.
- ROMANELLI, O.L. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1978.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto nº 11.623, 26 out.1977. Avaliação do desempenho do aluno. São Paulo: SE, 1981, p.70-95.
- _____. Secretaria da Educação. Modelo Pedagógico. São Paulo: SE, (s/d).
- _____. Resolução SE nº 241, 29 nov 1985. In: SÃO PAULO (Estado), SE/CENP. Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º grau; sistemática de avaliação. São Paulo: SE/CENP, 1986, p.21-30.
- _____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 03, 10 jul 1991. In: SÃO PAULO (Estado) SE/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1991, v. XXXII, p.165-9.
- _____. Resolução SE 27, dez 1996 (Deliberação CEE nº 11 de 11 dez 1996) In: SÃO PAULO (Estado) DOE de 28 de dez, 1996.
- _____. SE. Comunicado SE, 22 mar 1995. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo: de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. In: SÃO PAULO (Estado) SE/CENP. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus; Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1995, vol. XXXIX, p.297-310.
- SILVA, D.A.M.M., GREGO, S.M.D. A progressão continuada na escola fundamental: cenário de mudanças? ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5, Águas de Lindóia, 2002. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil Região Sudeste: Tendências e Desafios. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Região Sudeste, 2002, 1 CD-ROM.
- SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau – legislação, teoria e prática. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Os critérios de avaliação discente reforçam a identidade do componente ao distinguir explicitamente avaliação formativa e somativa. A primeira envolve participação, análise das leituras e trabalhos individuais; a segunda se concretiza em um relatório de pesquisa sobre situações avaliativas em escolas públicas. Essa organização produz metacongruência pronunciada, pois a avaliação formativa constitui simultaneamente conteúdo de ensino e princípio de acompanhamento dos

licenciandos, enquanto o relatório preserva a orientação investigativa da metodologia e mantém relação direta com o objeto estudado. A correspondência, contudo, não é integralmente demonstrada, uma vez que o plano não explicita pesos, critérios de apreciação, formas de devolutiva, possibilidades de reelaboração ou procedimento de recuperação.

Em diálogo com Viñao (2008), o componente projeta uma profissionalização que associa o trabalho docente à compreensão das políticas, à interpretação das normas e à análise das formas de regulação e autonomia. Comparada a “Avaliação Educacional”, a disciplina apresenta delimitação mais especializada: enquanto aquela reúne medidas, instrumentos, aprendizagem, instituições e sistemas, “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar” concentra-se na historicização das normativas, na progressão continuada e nas implicações das políticas avaliativas para o trabalho docente. Sua posterior ausência nas estruturas curriculares indica a perda desse espaço específico, sem permitir determinar as razões da descontinuidade.

A disciplina constitui, assim, uma forma de disciplinarização marcada por elevada autonomia programática, especialização político-histórica e alcance seletivo. A tradição acadêmica predomina na análise histórica, sociológica e política das propostas avaliativas; a tradição pedagógica aparece na discussão da avaliação formativa e de seus efeitos sobre professores e estudantes; e a dimensão utilitária permanece subordinada à interpretação crítica dos mecanismos e procedimentos. Sua contribuição consiste em deslocar a avaliação do plano estritamente técnico para o exame das condições políticas e institucionais de sua realização, projetando um pedagogo capaz de analisar como as políticas avaliativas incidem sobre a escola e o exercício da docência.

4.2.4 Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem

“Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” integrou o conjunto de disciplinas optativas do curso de Pedagogia da FCLAr, com 60 horas, quatro créditos e ausência de pré-requisitos. Foram localizados dois programas, um correspondente ao período de 2003 a 2008 e outro datado de 2009, sem alterações substantivas na ementa, nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, na bibliografia ou nos critérios de avaliação discente. A estabilidade pode ser afirmada entre essas versões, mas não

permite concluir que todas as ofertas realizadas no intervalo tenham reproduzido integralmente a mesma proposta.

Considerada na trajetória curricular de Araraquara, a disciplina não constitui uma iniciativa isolada. Como demonstrado nas Seções 2 e 3, a avaliação recebeu diferentes formas disciplinares no curso, inicialmente vinculadas às antigas habilitações e, posteriormente, distribuídas sobretudo entre componentes optativos. “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” integra esse processo de diferenciação interna, especializando o estudo da avaliação nas relações entre políticas públicas, práticas escolares, progressão continuada e acompanhamento dos estudantes. Essa posição revela uma tensão entre reconhecimento profissional e alcance curricular. O PPP de 2007 inclui entre as capacidades esperadas do pedagogo as dimensões diagnóstica, analítica, avaliativa e estratégica, definindo a capacidade avaliativa pela emissão de juízos e pela previsão das consequências educativas dos projetos pedagógicos (Unesp/FCLAr, 2007, p. 19). Entretanto, o estudo sistemático das dimensões teóricas e políticas da avaliação permanecia condicionado à escolha de uma optativa. A disciplina apresentava elevada autonomia programática, mas não integrava a formação obrigatória comum.

Sua organização possui expressiva proximidade com “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente”. Os dois componentes compartilhavam departamento responsável, natureza optativa, carga horária, seriação e parte significativa de sua base programática. Essa semelhança não comprova que tenham sido concebidos como complementares, mas permite reconhecer a reelaboração de uma matriz comum. A principal alteração aparece na delimitação do objeto. Enquanto a disciplina anterior enfatizava as políticas de avaliação do rendimento escolar e suas implicações para o trabalho docente, “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” introduzia maior atenção às práticas avaliativas, aos ciclos, às representações sociais e aos processos de recuperação e acompanhamento dos estudantes. A mudança não eliminava a análise das políticas e das normatizações; reorganizava-a a partir de uma aproximação mais explícita com a aprendizagem e o cotidiano escolar.

A ementa conserva a perspectiva histórica, propondo o exame das concepções e orientações teórico-metodológicas que influenciaram as políticas de avaliação entre 1970 e 2005, especialmente no estado de São Paulo. A substituição de “rendimento escolar” por “aprendizagem” amplia nominalmente o objeto, mas não rompe com a

matriz político-normativa da proposta anterior. A avaliação continua sendo examinada no âmbito das políticas públicas, e a avaliação formativa permanece relacionada às implicações das normatizações vigentes.

Figura 86 — Ementa —
Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem — 2003-2008

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino):
Caracterizar as concepções e orientações teórico-metodológicas que têm influenciado historicamente as propostas de avaliação da aprendizagem no âmbito das políticas públicas de educação (1970-2005), em especial no Estado de São Paulo. Analisar as implicações das normatizações atuais no desenvolvimento e implementação de uma avaliação formativa em processo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Os objetivos tornam esse deslocamento mais visível ao colocarem lado a lado as “práticas de avaliação” e os textos legais. A disciplina deveria permitir a identificação das concepções presentes em ambas, relacionando-as ao contexto socioeconômico e político. Desse modo, as práticas escolares não são apresentadas como realização direta ou automática das normas, mas como dimensão que precisa ser considerada na análise das continuidades, rupturas e mecanismos de regulação e autonomia do trabalho educativo.

Figura 87 — Objetivos —
Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem — 2003-2008

OBJETIVOS:
- Identificar as concepções e orientações teórico-metodológicas presentes nas práticas de avaliação e nos textos legais, referenciando-as em relação ao contexto sócio-econômico-político mais amplo. - Caracterizar continuidades e rupturas nas práticas avaliativas no interior da escola e nos padrões e mecanismos de regulação social/autonomia do trabalho educativo. - Discutir e analisar as implicações da atual proposta de avaliação formativa no contexto da progressão continuada para o trabalho docente e para a formação dos alunos no cotidiano da escola pública

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

No diálogo com Goodson (1995), a tradição acadêmica permanece predominante, sustentada pela historicização das políticas, pela análise das tendências político-ideológicas e pelo exame das relações entre normatização, regulação e autonomia. A tradição pedagógica, contudo, adquire maior visibilidade do que na disciplina anterior, especialmente pela inclusão das práticas escolares, dos

processos de recuperação, do sistema de ciclos e das formas de acompanhamento da aprendizagem. A dimensão utilitária aparece nos procedimentos de regulação da avaliação formativa, mas não organiza prioritariamente o componente.

O conteúdo programático conserva a periodização histórica dedicada à Lei n. 5.692/1971, às mudanças posteriores a 1982 e às reformas ocorridas entre 1995 e 2005. Permanecem a orientação tecnicista, o papel de professores e especialistas, as resistências produzidas no interior da escola, a progressão continuada e os mecanismos de regulação e autonomia docente. A disciplina preserva, portanto, a base político-histórica da proposta anterior.

Figura 88 — Conteúdo Programático —
Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem — 2003-2008

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
1. O período 71-82: a normatização da avaliação do rendimento escolar na Lei 5692/71 O disciplinamento da avaliação e a emergência da orientação tecnicista. O papel do professor e dos técnicos no processo de avaliação A resistência no interior da escola e os processos e mecanismos de ruptura e continuidade 2. O período pós 1982: O confronto entre duas tendências político-ideológicas de pensar a educação e a avaliação.
A Deliberação CEE 03/91: o deslocamento das decisões finais sobre os resultados da avaliação dos alunos para instâncias externas à escola e os mecanismos de regulação do trabalho avaliativo/educativo.
3. O período 95-2005: A nova LDB e a implantação da Progressão Continuada. A avaliação e o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública. As reformas na área da avaliação do rendimento escolar. Os processos e mecanismos de recuperação e acompanhamento do trabalho do aluno. Mecanismos de regulação/autonomia do trabalho docente 4. Repensando a avaliação formativa no sistema de ciclos: As representações sociais sobre a avaliação. Avaliação formativa: fundamentos teórico-metodológicos Avaliação formativa: objetivos, procedimentos e estratégias. Formas de acompanhamento do aluno na avaliação formativa: retroativa, pró-ativa, interativa e auto-regulação.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

As diferenças concentram-se nos acréscimos que aproximam essa trajetória normativa dos processos de aprendizagem. O programa explicita o deslocamento das decisões sobre os resultados dos estudantes para instâncias externas à escola, incorpora mecanismos de recuperação e acompanhamento e situa a avaliação formativa no sistema de ciclos. A inclusão das representações sociais acrescenta

ainda uma dimensão relacionada às formas pelas quais a avaliação é compreendida no cotidiano escolar, embora esse tópico não seja suficiente para transformar toda a disciplina em estudo cultural ou subjetivo das práticas.

Figura 89 — Conteúdo Programático (Parte 1) —
Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem — 2003-2008

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:
ABRECHT, R. A avaliação formativa. Portugal: Edições Asa, 1994.
AFONSO, A.J. O poder de avaliar na gênese de uma sociologia da avaliação. O Professor, 22, p. 40-45, 1991.
AFONSO, A.J. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995). Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1ª reimpressão, 1999.
AGUIAR, M.A. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para conhecer examinar para excluir. São Paulo: Artmed Editora, 2002.
BRASIL. Lei 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília: Imprensa Nacional. Ano CXXXIV, n.248, Seção I, p.27833-27841.
BRASIL. Lei nº 5692, 11 ago 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação/CENP. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal). São Paulo: SE/CENP, 1980, v.1, p.403-14.
CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JÚNIOR, C.A. Formação do educador e avaliação educacional. v.3: Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.271-89.
Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 03, 10 jul 1991. In: SÃO PAULO (Estado) SE/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1991, v. XXXII, p.165-9.
CORTELLA, M.S. Os conceitos de avaliação em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, F.J. (org.) Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora; EDUC, 2005, p. 45-57.
GARITA, R.M.S. Avaliação para a formação: o cotidiano da escola e a proposta legal. 1999, 309p.. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciência, Campus de Marília, UNESP
GARITA, R.M.S., GREGO, S.M.D. Reconstruindo a avaliação a partir das relações no âmbito da Escola. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5, Águas de Lindóia, 2002. Anais..., Águas de Lindóia, 2002. Trabalho completo disponível nos Anais do Encontro em CD-ROM.
GREGO, S. M. D., SQUILASSE, M. C. O princípio da gestão escolar democrática e a avaliação externa no Estado de São Paulo: perspectivas em conflito. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 21, 2003, Recife, Brasil. Anais: Espaço público e gestão da educação: desafios de um novo tempo. 1 CD-ROM, Recife, 2003, p.29-30.
GREGO, S.M.D. A avaliação nas reformas educacionais do Estado de São Paulo (1982 – 1998): Implicações para o trabalho docente. SIMPÓSIO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS: TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA CIÊNCIA, 5º, 2003, Marília. Anais, UNESP -Campus de Marília, 2003. Trabalho completo disponível em CD-ROOM.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Com Chartier (1990), essa relação pode ser compreendida como apropriação e reelaboração de uma base curricular anterior. A nova disciplina preservou conteúdos, periodizações e referências, mas alterou a posição de determinados

objetos, conferindo maior visibilidade às práticas, aos ciclos e ao acompanhamento dos estudantes. A mudança de denominação não produziu uma identidade inteiramente nova, mas sinalizou uma reconfiguração parcial das fronteiras do saber avaliativo.

A bibliografia acompanha esse movimento. Mantém-se um núcleo dedicado às políticas educacionais, às reformas, à avaliação formativa, à regulação e ao trabalho docente. Ao mesmo tempo, são incorporados documentos e estudos relacionados à LDBEN, ao sistema de ciclos e às representações sociais, enquanto algumas referências históricas e sociológicas mais gerais presentes na disciplina anterior deixam de integrar a lista.

Figura 90 — Conteúdo Programático (Parte 2) —
Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem — 2003-2008

HADJI, C. Avaliação as regras do jogo: das intenções aos instrumentos
LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos – Avaliações e Representações*, v.4, n.9, 2002, p.79-88
POPKIEWITZ, T.S. Reforma educacional uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
RAPHAEL, H. S., CARRARA, K. Avaliação sob exame. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.
RAPHAEL, H.S. Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação. 1998, 217p., Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, UNESP.
SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto nº 11.623, 26 out.1977. Avaliação do desempenho do aluno. São Paulo: SE, 1981, p.70-95.
SÃO PAULO. Resolução SE 27, dez 1996 (Deliberação CEE nº 11 de 11 dez 1996) In: SÃO PAULO (Estado) DOE de 28 de dez, 1996.
SÃO PAULO. Resolução SE nº 241, 29 nov 1985. In: SÃO PAULO (Estado), SE/CENP. Cido Básico e a reorganização do ensino de 1º grau; sistemática de avaliação. São Paulo: SE/CENP, 1986, p.21-30.
SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Modelo Pedagógico. São Paulo: SE, (s/d).
SE. Comunicado SE, 22 mar 1995. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo: de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. In: SÃO PAULO (Estado) SE/CENP. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus; Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1995, vol. XXXIX, p.297-310.
SILVA, D.A.M.M., GREGO, S.M.D. A progressão continuada na escola fundamental: cenário de mudanças? *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE*, 5, Águas de Lindóia, 2002. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil Região Sudeste: Tendências e Desafios. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Região Sudeste, 2002, 1 CD-ROM
SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau – legislação, teoria e prática. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

Essa reorganização não significa abandono da matriz acadêmico-crítica. A legislação, os estudos sobre políticas públicas e as pesquisas relativas às reformas

paulistas continuam ocupando espaço expressivo. O que se observa é a inclusão de um repertório mais diretamente relacionado à aprendizagem e às formas escolares de acompanhamento. A presença de teses defendidas na Unesp e de estudos dedicados ao contexto paulista também aproxima o componente da produção acadêmica institucional e das políticas educacionais examinadas.

A metodologia, entretanto, apresenta menor orientação investigativa do que a disciplina anteriormente analisada. O plano prevê aulas dialogadas, análise e discussão de textos e dinâmicas de grupo, mas não registra pesquisa orientada nem elaboração de projetos. A articulação entre normas e práticas é, portanto, prescrita principalmente por meio do estudo e da discussão, sem detalhamento de atividades destinadas à investigação direta do cotidiano escolar.

Figura 91 — Conteúdo Programático —
Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem — 2003-2008

METODOLOGIA DE ENSINO:	
-	Aulas dialogadas
-	Análise e discussão de textos
-	Dinâmica de grupo

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da FCLAr/Unesp/Araraquara.

O componente projeta predominantemente disposições próximas ao intelectual crítico, pela análise das políticas, das tendências político-ideológicas, dos mecanismos de regulação e das relações entre normas e práticas. Há uma orientação reflexiva sobre o trabalho docente e a aprendizagem, mas os documentos não fornecem apoio suficiente para caracterizar de modo pronunciado o professor-pesquisador reflexivo.

Os critérios de avaliação discente preveem exclusivamente uma avaliação denominada formativa, composta por participação nas aulas e atividades, análise das leituras e trabalhos individuais. Essa escolha estabelece correspondência com o conteúdo da disciplina, pois a avaliação formativa aparece simultaneamente como objeto de estudo e princípio declarado para o acompanhamento dos licenciandos.

A metacongruência é reconhecível, mas não pode ser considerada integralmente demonstrada. O plano não explicita critérios de apreciação, formas de devolutiva, oportunidades de reelaboração, acompanhamento da evolução ou procedimento de recuperação. A utilização da denominação “avaliação formativa” e a valorização da participação e das produções realizadas durante o processo indicam coerência formal, mas o baixo detalhamento impede verificar como essa concepção seria operacionalizada.

Em diálogo com Viñao (2008), a disciplina projeta uma profissionalização na qual o pedagogo deveria compreender as práticas avaliativas como parte das políticas, das normatizações e das formas de organização do trabalho escolar. O conhecimento profissional prescrito envolve interpretar reformas, reconhecer mecanismos de regulação, analisar continuidades e rupturas e compreender as implicações da avaliação formativa para professores e estudantes. Essa orientação converge com a identidade acadêmica projetada pelos documentos gerais do curso, que valorizam fundamentação teórica, capacidade analítica e produção de julgamentos educacionais (Unesp/FCLAr, 2007, p. 7, 19). A relação deve ser compreendida como convergência entre representações documentais, e não como evidência de que o PPP tenha determinado diretamente a organização do programa.

Em comparação com “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar”, a disciplina preserva a matriz dedicada à historicização das políticas, às normatizações, à progressão continuada e à regulação do trabalho docente. Sua especificidade encontra-se na maior atenção às práticas escolares, ao sistema de ciclos, às representações sociais e aos mecanismos de recuperação e acompanhamento dos estudantes. A tradição acadêmico-crítica continua predominante, mas passa a conviver com uma presença mais explícita da tradição pedagógica.

“Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” constitui, assim, uma forma de disciplinarização marcada por elevada autonomia programática, especialização teórico-política e pedagógica e alcance curricular seletivo. A mudança de denominação ampliou a visibilidade da aprendizagem sem retirar as políticas públicas e as normatizações do centro da proposta. O componente institucionalizou um espaço próprio para relacionar estruturas regulatórias e práticas escolares, mas essa formação permaneceu acessível apenas aos estudantes que escolhessem cursá-lo.

Sua ausência após 2009, em contraste com a permanência de “Avaliação Educacional”, indica uma preservação seletiva dos recortes avaliativos no currículo de

Araraquara. A documentação permite reconhecer a perda desse espaço disciplinar específico, mas não determinar as razões de sua descontinuidade. O caso evidencia que a avaliação podia alcançar elevada autonomia interna em uma optativa sem garantir permanência duradoura nem incorporação ao percurso comum de formação do pedagogo.

4.2.5 Disputas e configurações disciplinares em Araraquara (FCLAr)

A análise das cinco disciplinas relacionadas à avaliação no curso de Pedagogia da FCLAr/Unesp de Araraquara, no recorte de 2007 a 2023, evidencia um modo de inscrição curricular distinto daquele observado na FCT/Presidente Prudente. Enquanto naquele campus a avaliação assumiu presença mais concentrada em componentes obrigatórios, em Araraquara sua inserção ocorreu por meio de duas disciplinas vinculadas à formação em Educação Especial em processo de extinção e de três componentes optativos. Essa configuração não indica ausência de relevância do tema, mas revela outra forma de presença: menos universalizada no percurso dos estudantes e mais associada à permanência de espaços eletivos, à longevidade de determinados componentes e à diversidade dos enfoques formativos oferecidos.

A avaliação não se organizou, na FCLAr, como eixo disciplinar obrigatório comum da formação do pedagogo. Sua presença assumiu diferentes formas: avaliação e intervenção no campo da Educação Especial; abordagem geral e multidimensional da avaliação educacional; análise histórico-política das políticas de avaliação do rendimento escolar; e articulação entre teorias, políticas, aprendizagem e práticas escolares. Essa distribuição seletiva — presença em diferentes componentes sem universalização no percurso obrigatório comum — constitui um dos traços mais característicos de Araraquara no conjunto da pesquisa. A avaliação permaneceu curricularmente visível, mas seu estudo específico alcançou apenas os estudantes vinculados à antiga habilitação em Educação Especial ou aqueles que escolheram cursar uma das optativas.

As disciplinas “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática” revelam uma primeira forma dessa presença. Vinculadas à formação em Educação Especial, elas articularam avaliação, desenvolvimento, aprendizagem mediada, avaliação assistida, análise funcional e intervenção pedagógica. A avaliação não apareceu como simples verificação final de

desempenho, mas como procedimento necessário à compreensão das dificuldades e das possibilidades dos estudantes e ao planejamento de formas de intervenção. O perfil formativo projetado aproximou-se do professor-pesquisador reflexivo, especialmente pela articulação entre observação, análise, mediação e tomada de decisões pedagógicas.

A disciplina “Avaliação Educacional” expressa a estabilidade documental de um núcleo técnico, político e pedagógico. Sua permanência por aproximadamente duas décadas, sem alterações programáticas substantivas nos planos examinados, indica a conservação formal de um repertório voltado à avaliação como objeto multidimensional. O componente reuniu fundamentos históricos e filosóficos, estatística, medidas, instrumentos, rendimento escolar, políticas nacionais e internacionais, avaliação institucional, projeto escolar e finalidades da educação. Sua natureza optativa, contudo, significa que essa estabilidade não correspondeu à universalização do tema na formação de todos os estudantes, mas à preservação de um espaço sistemático disponível no currículo.

“Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” constituiu outra forma de inscrição. Nela, a avaliação foi tratada como objeto histórico e político, relacionado às reformas educacionais, à legislação, à progressão continuada, aos mecanismos de regulação e às condições do trabalho docente. Sua presença documental entre 2003 e 2008 evidencia um recorte curricular atento às reformas avaliativas e às suas implicações para a escola pública e para a docência. Nesse componente, predominou uma matriz acadêmico-crítica, apoiada na análise histórica, sociológica, política e normativa das práticas de avaliação.

“Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” preservou parte dessa matriz acadêmico-crítica, mas reorganizou sua ênfase em direção às práticas escolares, à aprendizagem, ao sistema de ciclos, às representações sociais e aos mecanismos de recuperação e acompanhamento dos estudantes. Se a disciplina anterior concedia maior destaque às políticas de rendimento e às suas implicações para o trabalho docente, esta tornou mais visíveis as formas pelas quais normatizações, políticas e concepções avaliativas se relacionavam às práticas escolares e aos processos de aprendizagem. Não houve abandono da análise política, mas uma reconfiguração que aproximou as estruturas regulatórias do cotidiano pedagógico.

O conjunto das cinco disciplinas permite afirmar que, em Araraquara, a avaliação apresentou uma presença recorrente e diversificada, mas seletiva quanto ao público alcançado. Essa configuração dependeu de diferentes mediações curriculares: a permanência temporária da formação especializada em Educação Especial, a escolha discente e as condições institucionais de oferta das optativas. O saber avaliativo recebeu denominações, programas, bibliografias e espaços próprios, sem se converter em componente obrigatório comum a todos os estudantes.

As temporalidades documentais também foram distintas. “Avaliação Educacional” expressa a longevidade e a estabilidade de um núcleo programático abrangente. “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar” registra uma oferta temporalmente delimitada e vinculada a debates histórico-políticos específicos. “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” apresenta a reelaboração de uma matriz anterior mediante o deslocamento parcial para a aprendizagem, os ciclos e as práticas escolares. As disciplinas de “Avaliação e Intervenção” documentam a permanência transitória de saberes especializados da Educação Especial durante o encerramento das antigas habilitações. A continuidade da avaliação no currículo não ocorreu, portanto, por uma única via, mas por componentes com durações, estatutos e recortes formativos diferentes.

A metacongruência também assumiu configurações variadas. Em “Avaliação e Intervenção I” e “Avaliação e Intervenção II”, houve correspondência entre a concepção de avaliação ensinada — dinâmica, mediada e articulada à intervenção — e as atividades propostas aos licenciandos, como observação, avaliação de crianças, proposição de atividades e acompanhamento dos processos. Em “Avaliação Educacional”, a correspondência foi parcial: o componente discutia diferentes concepções, funções e instrumentos e empregava procedimentos diversificados, mas não esclarecia suficientemente as finalidades, as devolutivas ou as oportunidades de reelaboração, além de apresentar prescrições divergentes para a recuperação. Em “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar”, a distinção entre avaliação formativa e somativa e a realização de pesquisa sobre situações escolares produziram coerência documental pronunciada, embora faltassem detalhes sobre os critérios e as formas de devolutiva. Em “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem”, a declaração de uma avaliação formativa estabeleceu correspondência com o objeto estudado, mas o baixo detalhamento dos procedimentos limitou a possibilidade de afirmar metacongruência plena.

A distribuição das configurações formativas projetadas confirma essa diversidade. O professor-pesquisador reflexivo aparece de modo mais pronunciado nas disciplinas vinculadas à Educação Especial, nas quais avaliar significava observar, interpretar, mediar e intervir. “Avaliação Educacional” também projeta disposições reflexivas, combinadas ao domínio técnico e à capacidade de examinar políticas, instituições e sistemas, sem apresentar elementos suficientes para sua classificação predominante como intelectual crítico. Essa última configuração aparece de forma mais consistente em “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar” e em “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem”, sobretudo pela historicização das políticas, pela análise das tendências político-ideológicas, pela discussão dos mecanismos de regulação e pela consideração de seus efeitos sobre o trabalho docente e a aprendizagem.

A dimensão técnico-instrumental não constituiu uma configuração isolada predominante entre as disciplinas, mas integrou especialmente “Avaliação Educacional”, por meio do estudo da estatística, das medidas, dos testes, dos instrumentos e da interpretação de dados. Esses saberes permaneceram articulados a fundamentos históricos, finalidades pedagógicas, legislação, políticas e problemas escolares. De modo semelhante, a análise de sistemas e resultados apareceu como uma dimensão da formação projetada por esse componente, sem alcançar autonomia suficiente para caracterizar isoladamente o perfil do egresso.

A diversidade identificada revela que a FCLAr incorporou a avaliação por meio de uma composição curricular plural, situada entre produção de conhecimentos educacionais, formação docente, análise das políticas públicas, aprendizagem e intervenção pedagógica. Em vez de produzir uma única linha de tratamento, o currículo pré-ativo de Araraquara preservou componentes nos quais a avaliação foi abordada como mediação especializada, objeto educacional multidimensional, política historicamente situada e dimensão das práticas de aprendizagem.

O contraste com Presidente Prudente ajuda a explicitar essa especificidade. Na FCT, a avaliação ocupou posição mais obrigatória e concentrada, sendo reconfigurada em diferentes momentos em resposta às mudanças curriculares, institucionais e pedagógicas. Na FCLAr, ao contrário, apresentou presença mais seletiva, vinculada ao encerramento de uma formação especializada e, posteriormente, à oferta de disciplinas optativas. Sua força documental não esteve na obrigatoriedade

generalizada, mas na preservação de componentes com elevada autonomia interna e em recortes distintos do saber avaliativo.

Nos termos de Viñao (2008), as disciplinas participam da profissionalização ao selecionar saberes, definir linguagens e projetar formas consideradas legítimas de atuação. Em Araraquara, o ensino da avaliação projetou profissionais capazes de observar e intervir em processos de aprendizagem, compreender fundamentos e procedimentos avaliativos, analisar políticas e normas e relacionar avaliação, escola, docência e aprendizagem. Essas disposições não configuram uma identidade profissional única, mas expressam os diferentes recortes formativos produzidos pelas disciplinas.

Desse modo, a FCLAr representa, no conjunto da pesquisa, um caso de presença recorrente e diversificada da avaliação, mas não universalizada como eixo disciplinar obrigatório comum. O tema permaneceu disponível em cinco componentes: dois vinculados à Educação Especial em processo de extinção e três optativas dedicadas à avaliação educacional geral, às políticas de rendimento escolar e às relações entre teorias, políticas e aprendizagem. A avaliação emerge, assim, como objeto curricular seletivo e multifacetado, cuja permanência decorreu da diversificação dos espaços formativos e não de sua consolidação como disciplina obrigatória para todos os estudantes de Pedagogia.

4.3 AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE RIO CLARO (IB)

No Instituto de Biociências (IB) da Unesp, campus de Rio Claro, foram identificadas três disciplinas relacionadas à avaliação: “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”, “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” e “Avaliação Educacional”. A primeira foi registrada como optativa no plano de 2006 e passou, na estrutura implantada em 2007, a integrar o conjunto das disciplinas obrigatórias de aprofundamento. A segunda permaneceu na condição optativa, enquanto a terceira foi incorporada ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos da matriz implantada a partir de 2015.

A classificação como disciplina obrigatória de aprofundamento não significa, contudo, que esses componentes tenham sido cursados por todos os estudantes. A obrigatoriedade incidia sobre o cumprimento de determinada carga de aprofundamento, dentro da qual os licenciandos realizavam escolhas entre as

alternativas oferecidas. Depois de selecionada, a disciplina passava a integrar obrigatoriamente o percurso individual do estudante. Desse modo, tanto os componentes de aprofundamento quanto a optativa apresentaram alcance seletivo, embora ocupassem posições formalmente distintas na estrutura curricular (Unesp/IB, 2006, p. 28-29, 33, 36; Unesp/IB, 2018, p. 33, 36).

A trajetória não corresponde a uma sequência linear na qual uma disciplina simplesmente substituiu a anterior. Durante parte do período, coexistiram formas distintas de inscrição curricular da avaliação. Em “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”, o tema permaneceu associado ao planejamento educacional, ao Projeto Político-Pedagógico e à gestão institucional. Em “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”, alcançou elevada autonomia programática como objeto histórico, político e pedagógico, ainda que em condição optativa. Posteriormente, “Avaliação Educacional” passou a integrar o aprofundamento, articulando avaliação da aprendizagem, organização escolar e sistemas avaliativos.

Essa diversidade também revela uma tensão entre o perfil profissional apresentado nos PPPs e o alcance das disciplinas específicas. Os projetos prescreviam para todos os egressos a capacidade de organizar, coordenar e avaliar situações de ensino e aprendizagem, além da atuação em planejamento e gestão educacional. Entretanto, o acesso a componentes dedicados sistematicamente ao campo avaliativo continuou condicionado às escolhas realizadas pelos estudantes (Unesp/IB, 2006, p. 24-25; Unesp/IB, 2018, p. 29-30; Unesp/IB, 2022, p. 3).

A análise das três disciplinas permite examinar, portanto, diferentes graus de autonomia curricular e programática, bem como os limites impostos pela optatividade e pelo aprofundamento escolhido. O caso de Rio Claro mostra que o reconhecimento formal da avaliação no currículo pode se ampliar sem que seu estudo se torne necessariamente comum a todos os pedagogos formados pelo curso.

4.3.1 Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares

“Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares” (EDO1073) constitui a primeira disciplina relacionada à avaliação identificada no corpus de Rio Claro. Foram localizados dois planos de ensino, correspondentes a 2006 e 2011, ambos com carga horária de 60 horas, quatro créditos e indicação de oferta semestral

no terceiro ano. O documento de 2006 a classificava como optativa; no plano de 2011, o campo destinado à condição curricular não foi preenchido.

A posição do componente em 2011 pode ser esclarecida pela estrutura implantada em 2007. O PPP incluiu a disciplina no conjunto denominado “obrigatórias de aprofundamento”, do qual os estudantes deveriam cursar quatro componentes escolhidos entre as alternativas oferecidas. Depois de selecionadas, as disciplinas se tornavam obrigatórias para o percurso individual. No currículo de referência, “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares” aparecia no sexto semestre como alternativa a “Educação e Trabalho”, próxima de componentes relacionados à administração e ao estágio em gestão escolar (Unesp/IB, 2006, p. 28-29, 33, 36). Sua incorporação ao aprofundamento ampliou, portanto, o reconhecimento curricular do tema, mas não assegurou que a disciplina fosse cursada por todos os estudantes.

A comparação entre os planos evidencia uma importante assimetria entre o título e a organização interna do componente. Embora a avaliação integre sua denominação, a ementa, mantida sem alterações em 2006 e 2011, concentra-se no planejamento como processo de tomada de decisões, no diagnóstico da realidade escolar e na programação das atividades curriculares. O texto da ementa não nomeia diretamente a avaliação, ainda que o diagnóstico possa ser interpretado como operação que subsidia processos avaliativos.

Essa configuração constitui indício de autonomia curricular apenas relativa. A avaliação dispõe de posição identificável no título de um componente com código e carga horária próprios, mas não organiza sua ementa nem aparece como objeto equivalente ao planejamento. A delimitação ementar atribui centralidade ao conhecimento da realidade escolar e ao uso desse diagnóstico na organização das ações, mantendo a avaliação funcionalmente subordinada ao planejamento.

Figura 92 — Ementa —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2006

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
O planejamento será focalizado como processo de tomada de decisões. Abrange o estudo de estratégias para realizar e utilizar o diagnóstico da realidade escolar e de sua clientela como subsídios para organização geral da escola e para programação das atividades curriculares tendo em vista seus objetivos.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Os objetivos de 2006 confirmam essa hierarquia. O documento priorizava a compreensão do planejamento educacional e escolar como resultado de opções políticas, suas relações com as políticas públicas e o Plano Nacional de Educação, a elaboração e a avaliação do projeto pedagógico, a prática democrática e participativa e o debate sobre a qualidade escolar. A avaliação aparecia principalmente no objetivo referente à elaboração, implantação e acompanhamento do projeto pedagógico, e não como campo conceitual autônomo.

Figura 93 — Objetivos —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2006

OBJETIVOS (AO TERMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)
1. Compreender o planejamento educacional e escolar como resultado de opções políticas;
2. Refletir sobre as relações entre planejamento educacional e políticas públicas, por meio da análise do contido no Plano Nacional de Educação.
3. Compreender as estratégias necessárias para elaboração, implantação e avaliação do Projeto pedagógico tendo em vista um trabalho escolar com qualidade social;
4. Articular os elementos necessários para o exercício da prática democrática e participativa como estratégias de planejamento.
5. Compreender criticamente o debate teórico-político sobre qualidade na escola

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Em 2011, a base dos objetivos foi preservada, mas ocorreram alterações relevantes. A expressão “Projeto pedagógico” foi substituída por “Projeto Político-Pedagógico”, e o quarto objetivo passou a relacionar a prática democrática e participativa às estratégias de planejamento e avaliação educacional. Ao mesmo tempo, foi retirado o quinto objetivo, dedicado especificamente ao debate teórico-político sobre qualidade escolar. Essa retirada não significou o desaparecimento da temática, pois o terceiro objetivo continuou a relacionar a elaboração, a implantação e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico à realização de um trabalho escolar com qualidade social.

A inserção explícita da avaliação educacional ampliou sua visibilidade nos objetivos, mas não alterou o eixo predominante da disciplina. O planejamento permaneceu associado às políticas públicas, à participação e à construção do projeto

institucional. A avaliação ganhou maior densidade como operação integrante desse processo, sobretudo no acompanhamento das escolhas e ações organizadas coletivamente.

Figura 94 — Objetivos —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2011

OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)
1. Compreender o planejamento educacional e escolar como resultado de opções políticas; 2. Refletir sobre as relações entre planejamento educacional e políticas públicas, por meio da análise do contido no Plano Nacional de Educação. 3. Compreender as estratégias necessárias para elaboração, implantação e avaliação do Projeto Político Pedagógico tendo em vista um trabalho escolar com qualidade social; 4. Articular os elementos necessários para o exercício da prática democrática e participativa como estratégias de planejamento e avaliação educacional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

O conteúdo programático torna essa mudança mais evidente. Em 2006, o programa partia da história do planejamento, examinava suas relações com a política educacional, o Plano Nacional de Educação e as estratégias governamentais e chegava, na última unidade, ao planejamento escolar como prática participativa. A avaliação aparecia apenas em um dos tópicos finais, definida como instrumento ou diagnóstico da ação escolar. Nessa versão, sua função consistia principalmente em subsidiar o planejamento e a gestão do projeto pedagógico.

Em 2011, o conteúdo foi reorganizado em quatro unidades. Mantiveram-se a história do planejamento e sua relação com a política educacional, mas foram acrescentados os organismos internacionais e os agentes locais envolvidos no planejamento. A participação passou a ser explicitamente vinculada ao planejamento e à avaliação educacional, e surgiu uma unidade específica denominada “Planejamento e Avaliação Educacional”, composta por tópicos sobre o Projeto Político-Pedagógico e a avaliação institucional.

A reformulação indica um adensamento programático da avaliação. Se, em 2006, ela aparecia de maneira pontual como instrumento ou diagnóstico da ação escolar, em 2011 passou a integrar a prática participativa e a receber desenvolvimento por meio da avaliação institucional. Isso não significa que tenha se tornado o princípio organizador do componente. Mesmo na versão posterior, ela permaneceu vinculada à elaboração, ao acompanhamento e à revisão do Projeto Político-Pedagógico e,

portanto, subordinada ao campo mais amplo do planejamento educacional e da gestão escolar.

Figura 95 — Conteúdo Programático —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2006

1. Histórico do Planejamento 1.1. O planejamento como forma de organização racional das relações de e no trabalho e das relações sociais. 2. Planejamento e Política Educacional 2.1. O Planejamento como forma de intervenção do Estado na esfera educacional. 2.2. O Plano Nacional de Educação: metas e limites 3- Atuais prioridades e estratégias Governamentais para a educação básica no Brasil: agentes envolvidos 4- Planejamento Escolar: a prática participativa e o planejamento na Unidade escolar. 4.1. A avaliação como instrumento ou diagnóstico da ação escolar 4.2. A gestão coletiva do projeto Político Pedagógico

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 96 — Conteúdo Programático —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2011

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)
1. Histórico do Planejamento Educacional 1.1. O planejamento como forma de organização racional do trabalho e das relações sociais. 2. Planejamento e Política Educacional 2.1. O Planejamento como forma de intervenção do Estado na esfera educacional. 2.2. O papel dos organismos internacionais e os agentes locais no planejamento da educação 2.3. Os Planos Nacionais de Educação (PNE) 3. Planejamento Educacional: a prática participativa. 3.1. A participação como elemento central no planejamento e avaliação educacional. 4. Planejamento e Avaliação Educacional 4.1. Projeto Político Pedagógico: conceitos, características, desafios. 4.2. Avaliação institucional: conceitos, características, desafios.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

A estabilidade da ementa, acompanhada por alterações nos objetivos e conteúdos, também evidencia que os diferentes campos do plano não se modificaram de maneira uniforme. A avaliação ganhou maior visibilidade em partes específicas do programa sem que o enunciado geral da disciplina fosse reformulado. Com Chartier (1990), essa configuração pode ser compreendida como uma apropriação documental

seletiva: um programa anterior é preservado em alguns elementos e reelaborado em outros, produzindo novas ênfases sem ruptura integral com sua estrutura precedente.

A bibliografia acompanha essa reorientação. Em 2006, o repertório reunia obras sobre planejamento, política educacional, gestão democrática, qualidade do ensino e avaliação educacional. Em 2011, parte dessa base foi mantida, mas o conjunto recebeu maior concentração de títulos relacionados à avaliação institucional, ao Projeto Político-Pedagógico, ao planejamento participativo e à qualidade negociada.

Figura 97 — Bibliografia Básica (Parte 1) —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2006

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em aberto, Brasília, v. 11, n. 53, jan/mar. 1992. DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação, Sociedade e Cultura, n.º 16, 2001. VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: Teoria, planejamento, modelos. São Paulo, IBRASA, 2000. SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988. FREITAS, L. C. Avaliação: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis, Insular, 2002. FREITAS, L. C. Questões de Avaliação Educacional. Campinas, Komedi, 2003. SOUZA, Clarilza (org). Avaliação do Rendimento escolar. Campinas: Papyrus, 2003. RISOPATRON, Veronica Edwards. <i>El concepto de calidad en educación</i>, Unesco/orealc, 1991 OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005. AZANHA, J.M. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. in <i>Cadernos de Pesquisa</i>. São Paulo: FCC, 1993. BANCO MUNDIAL. <i>El desarrollo en la práctica. Prioridades y estrategias para la educación</i>. Washington, 1996. BRASIL. Plano Nacional de Educação (aprovado na Câmara dos Deputados. Brasília, 2000) _____. MEC/INEP. Sinopse Estatística 2004. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. _____. MEC/INEP- Os desafios do Plano Educacional de Educação. Brasília: MEC, 2003. CALANZAS, M. J. Planejamento da Educação No Brasil: novas abordagens e novas concepções In <i>Planejamento e educação no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 1990 (11-34). _____. Formação do planejador: educação articulando prática e teoria. In <i>Educação e Sociedade</i>. n.º 31, São Paulo: Cortez, 1988. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. _____ <i>Política social, educação e cidadania</i>. São Paulo: Papyrus, 1994. FUSARI, J. – O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. in

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 98 — Bibliografia Básica (Parte 2) —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2006

Série Idéias, n.8.
HORTA, José S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.
KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI*, Campinas: Autores Associados, 2002.
OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001
OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs) . *Níveis e modalidades de ensino: análises da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2002.
PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1996
ADRIÃO, T. *Autonomia monitorada como eixo de mudança; padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)*. São Paulo:FEUSP, 2001 (Tese Doutorado)

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 99 — Bibliografia Complementar —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2006

COMPLEMENTAR

CASTRO, C e CARNOY, M.- *Como anda a educação na América Latina*. São Paulo: FGV, 1997
COOMBS, P. *Fundamentos do planejamento educacional*. São Paulo: Cultrix, 1991.
DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1989.
GARCIA, Walter E. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos In. *Planejamento e educação no Brasil*. Op. Cit. (35-54)
KOVARICK, Lúcio. Estratégias do planejamento social no Brasil, Cebrap 1976
KUENZER, Acácia Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In *Planejamento e educação no Brasil* op. Cit. (55-88)
OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis/RJ, Vozes, 1997
OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.) *Política Educacional: Impasses e Alternativas*. São Paulo, Cortez, 1995.
ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis (RJ), Vozes, 1975.
VIANNA, Ilca O.A. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.
VIEIRA, Evaldo *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 100 — Bibliografia Básica (Parte 1) —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2011

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
ANDRÉ, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.
ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v.11, n.53, jan/mar. 1992.
BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. **Revista Educação - AEC**, n. 26, jul./set. 1995.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 101 — Bibliografia Básica (Parte 2) —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2011

- BRASIL - MEC/INEP - **Os desafios do Plano Educacional de Educação**. Brasília: MEC, 2003.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- _____. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. IN: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 9-57.
- BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 349 f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- BONDOLI, O. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados. 2004.
- COOMBS, P. **Fundamentos do planejamento educacional**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. IN: *Revista Avaliação*, ano 1, nº1 julho de 1996, p. 15-24.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional - Caminhando Pela Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FUSARI, J. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. IN: **Série Ideias**, n.8. São Paulo: FDE, 1998, p. 44-53.
- HOFFMANN, Jussara. Imprecisões da terminologia: o significado do testar e medir. IN: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. 35ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 37-52.
- INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO/Ação educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- HORTA, J.S. B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.
- KUENZER, Acácia Z.; CALAZANS, Maria Julieta Costa e GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil**. 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.) **POLÍTICA e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1996.
- REIS, Heráclio da Costa. **O Que os Gestores Municipais Devem Saber: Planejamento e Controle Governamentais**. Rio de Janeiro: IBAM, 2005.
- SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. IN: **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: SP: Papirus, 2002, p. 65-81.
- THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Fundação Desenvolvimento da Educação – FDE**, no 30, 1998 p. 175 –191.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- VEIGA, I. P. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2008.
- VEIGA, I. P. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2008.
- VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.
- ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. O Planejamento como Instrumento de Gestão Educacional: uma análise histórico-filosófica. In: **Em Aberto/INEP**. Brasília: 2000. V. 17, Nº 72, p. 125-41.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

A retirada de determinadas obras, como a dedicada à avaliação emancipatória presente em 2006, não permite concluir que a perspectiva crítica tenha sido abandonada, pois o plano posterior continuou reunindo referências sobre emancipação, resistência, participação, gestão democrática e avaliação institucional.

O movimento bibliográfico corresponde, assim, menos à substituição de uma concepção por outra do que a uma reorganização das ênfases. A avaliação institucional e o Projeto Político-Pedagógico passam a ocupar posição mais visível, enquanto o repertório crítico é rearticulado à organização coletiva da escola. A arquitetura bibliográfica reforça o resultado observado nos conteúdos: a avaliação recebe maior desenvolvimento, mas continua integrada ao planejamento e à gestão.

Figura 102 — Bibliografia Complementar —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2011

COMPLEMENTAR
BANCO MUNDIAL. <i>El desarrollo em la prática. Prioridades y estrategias para la educación</i> . Washington, 1996.
FUSARI, José C. <i>O Papel do Planejamento na Formação do Educador</i> . São Paulo: SE/CENP, 1988.
FUSARI, José C. <i>O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores</i> . <i>Revista da Ande</i> , n. 8. São Paulo: 1984
GANDIN, D. <i>A prática do planejamento, participativo</i> . 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
GANDIN, D. <i>Planejamento como prática educativa</i> . 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.
OLIVEIRA, D.A. (org.). <i>Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos</i> . Petrópolis, Vozes, 1997.
OLIVEIRA, R. P. de. (org.) <i>Política Educacional: Impasses e Alternativas</i> . São Paulo, Cortez, 1995.
OLIVEIRA, R. P. de & ARAÚJO, G. C. de. <i>Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação</i> . <i>Revista Brasileira de Educação</i> , (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.
OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs). <i>Níveis e modalidades de ensino: análises da LDB e da Constituição Federal</i> . São Paulo: Xamã, 2002
VASCONCELLOS, C. S. <i>Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo</i> . São Paulo: Libertat, 1995.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Consideradas no conjunto, as versões articulam as três tradições curriculares discutidas por Goodson (1995), com pesos distintos. A tradição acadêmica aparece na história do planejamento, no estudo das políticas educacionais e no debate conceitual; a tradição pedagógica se manifesta na qualidade social, na participação e na construção do Projeto Político-Pedagógico; e a tradição utilitária está presente no diagnóstico e no emprego da avaliação como subsídio à tomada de decisões. Esta última não surge apenas em 2011, pois já se encontrava no plano de 2006, mas passa

a adquirir maior elaboração por meio da avaliação institucional. Predomina, portanto, uma composição pedagógico-utilitária sustentada por fundamentos acadêmicos, e não uma orientação puramente técnica.

A metodologia permaneceu praticamente inalterada. Os dois planos previam aulas expositivas, utilização de recursos audiovisuais, leituras, sínteses, pesquisa e trabalhos individuais e coletivos. Essa combinação projeta uma formação que articula apropriação teórica, participação e produção acadêmica, embora os documentos não detalhem como essas estratégias seriam desenvolvidas nas ofertas efetivas.

Figura 103 — Bibliografia Complementar —
Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares — 2011

METODOLOGIA DE ENSINO
Tendo em vista os objetivos da disciplina o conteúdo programático será desenvolvido por meio de: aulas expositivas, com utilização de recursos audiovisuais; trabalhos em grupo e individuais, envolvendo leituras, sínteses e pesquisa.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Os critérios de avaliação discente também apresentam continuidade. Em 2006, o plano previa avaliação contínua mediante participação nas aulas, trabalhos e seminários individuais ou coletivos, sínteses de leitura e provas escritas. Em 2011, manteve-se a avaliação contínua e a diversidade de instrumentos, mas a participação em aula deixou de ser mencionada expressamente. Permaneceram trabalhos, seminários, sínteses e prova escrita.

Essa organização permite reconhecer uma metacongruência parcial. A avaliação contínua, os trabalhos coletivos, os seminários e as atividades de pesquisa apresentam correspondência com a valorização da participação e do planejamento coletivo inscrita no programa. Contudo, os planos não explicitam critérios de correção, pesos, devolutivas, acompanhamento individual, autoavaliação, avaliação entre pares ou possibilidades de revisão e reelaboração. Também não registram procedimentos de recuperação. A ausência dessa informação não autoriza concluir que a recuperação não tenha ocorrido, mas limita a análise da articulação entre a concepção ensinada e as formas prescritas de avaliar os licenciandos.

Os documentos indicam ainda que as versões de 2006 e 2011 foram assumidas por professores responsáveis diferentes. Essa participação pode ter contribuído para

as variações nos objetivos, conteúdos e referências, embora elas não possam ser atribuídas exclusivamente a escolhas individuais. As mudanças coincidem também com a passagem da condição optativa para a inserção no aprofundamento e com a circulação institucional do programa, evidenciando processos de conservação e reelaboração curricular.

No plano da profissionalização, o componente projeta predominantemente uma orientação vinculada à gestão e ao planejamento, acompanhada por uma dimensão reflexiva. O pedagogo prescrito nos planos deveria compreender as relações entre planejamento e política educacional, analisar a realidade da escola, participar da construção e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e utilizar informações institucionais para orientar decisões. Essa configuração se aproxima da profissionalização discutida por Viñao (2008), entendida aqui como seleção documental de conhecimentos e modos de atuação considerados relevantes para o exercício profissional, sem que os planos permitam afirmar como esses saberes foram efetivamente apropriados pelos estudantes.

“Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares” representa, portanto, uma forma de disciplinarização parcial da avaliação. O tema alcançou autonomia curricular relativa ao integrar a denominação e a estrutura de um componente próprio, mas permaneceu programaticamente subordinado ao planejamento educacional e à gestão escolar. Entre 2006 e 2011, sua presença foi ampliada pela inclusão explícita da avaliação educacional, do Projeto Político-Pedagógico e da avaliação institucional nos objetivos, conteúdos e bibliografia. Esse adensamento não converteu a avaliação em objeto exclusivo da disciplina, mas consolidou sua função como recurso para conhecer a realidade, acompanhar projetos e orientar decisões coletivas. A passagem da condição optativa ao bloco obrigatório de aprofundamento reforçou seu reconhecimento curricular, embora seu alcance continuasse condicionado às escolhas dos estudantes.

4.3.2 Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos

A segunda disciplina identificada no curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro, denomina-se “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”. O plano registra um componente optativo, semestral, com quatro créditos e carga horária de 60 horas, distribuídas em 45 horas

teóricas e 15 práticas. Segundo os registros administrativos reunidos na pesquisa, a disciplina esteve disponível durante parte da vigência da estrutura implantada em 2007. No acervo consultado, entretanto, foi localizado apenas um plano, referente a 2012 e aprovado pelas instâncias acadêmicas entre 2012 e 2013, de modo que a análise se concentra nessa configuração documental, sem atribuir ao período permanências ou mudanças não demonstradas por outras versões.

A identificação da disciplina exigiu consulta ao acervo da Seção Técnica de Graduação, pois ela não aparece nominalmente nos PPPs examinados. Essa ausência evidencia os limites dos projetos e das matrizes para reconstruir integralmente a oferta optativa do curso. Ao mesmo tempo, sua localização complementa o quadro traçado nas Seções 2 e 3: enquanto os PPPs apresentavam a avaliação como capacidade profissional esperada de todos os egressos, a formação disciplinar especificamente dedicada aos seus fundamentos históricos, políticos e pedagógicos dependia da escolha dos estudantes. O Projeto de Reestruturação de 2006 previa que o pedagogo fosse capaz de organizar, coordenar e avaliar situações de ensino e aprendizagem, além de atuar em atividades de planejamento e gestão, mas o acesso a esta disciplina autônoma não integrava necessariamente a formação comum (Unesp/IB, 2006, p. 24-25).

A condição optativa constitui, portanto, elemento central para interpretar seu lugar no processo de disciplinarização. Internamente, a avaliação alcançou elevada autonomia: organiza a denominação, a ementa, os objetivos, o conteúdo programático e a maior parte da bibliografia. Curricularmente, contudo, o alcance dessa formação permaneceu limitado.

A ementa delimita um percurso que articula retrospectiva histórica, conceituação, importância e funções da avaliação, relações com política e ideologia, diferentes perspectivas teóricas e problemáticas da Educação Básica. Ao contrário de “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”, na qual o tema permanecia subordinado ao planejamento, neste componente a avaliação constitui o princípio organizador do programa.

A sequência ementar confere à avaliação a condição de prática historicamente constituída e relacionada a diferentes concepções de educação. A presença das dimensões política e ideológica desloca o componente de uma abordagem estritamente instrumental. O plano prescreve a problematização dos sentidos e das

finalidades da avaliação, situando-a em relação à escola, à Educação Básica e à produção de estudos e pesquisas.

Figura 104 — Ementa — Avaliação Educacional:
pressupostos teóricos e práticos — 2012

EMENTA (TÓPICOS QUE CARACTERIZAM AS UNIDADES DOS PROGRAMAS DE ENSINO)
Retrospectiva histórica da avaliação. Avaliação educacional: conceituação, importância e funções. Avaliação educacional: política e ideologia. Avaliação educacional sob diferentes perspectivas. Avaliação educacional na educação básica: problemáticas fundamentais, estudos e pesquisas.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Os objetivos confirmam essa amplitude. O estudante deveria identificar diferentes abordagens em perspectiva histórica, analisar os conceitos e as funções da avaliação, compreender sua contribuição para o processo educativo e examinar suas relações com a organização do trabalho escolar.

Figura 105 — Objetivos — Avaliação Educacional:
pressupostos teóricos e práticos — 2012

OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)
- Identificar as diferentes abordagens que caracterizam o campo de estudos da avaliação educacional a partir de uma perspectiva histórica; - Apresentar e analisar os conceitos e as funções da avaliação; - Analisar a contribuição da avaliação escolar no processo educativo. - Examinar a relação entre avaliação e organização do trabalho escolar. - Examinar questões teóricas e práticas relativas à avaliação escolar, institucional de sistemas; - Proceder à análise de pesquisas brasileiras que enfocam temáticas relativas da avaliação.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

O plano também contempla questões teóricas e práticas relativas à avaliação escolar, institucional e de sistemas, além da análise de pesquisas brasileiras sobre o tema. A combinação das escalas escolar, institucional e sistêmica não produz dispersão do objeto. Elas são apresentadas como dimensões de um mesmo campo, examinadas sob uma perspectiva conceitual comum. O componente confere, assim, abrangência à avaliação educacional sem subordiná-la à gestão, ao planejamento ou aos sistemas. A relação com a organização do trabalho escolar também aproxima os fundamentos estudados das condições institucionais em que a avaliação se insere, embora o plano não detalhe quais dimensões dessa organização seriam privilegiadas.

O objetivo de analisar pesquisas brasileiras reforça a dimensão acadêmica do componente. A produção educacional do país não aparece apenas como bibliografia

de apoio, mas como objeto a ser examinado pelos licenciandos. Documentalmente, essa formulação projeta uma atuação profissional orientada pela análise, pela interpretação e pela problematização dos conhecimentos produzidos sobre avaliação, sem permitir afirmar como tais capacidades foram efetivamente desenvolvidas nas ofertas da disciplina.

O conteúdo programático organiza-se em torno de três movimentos articulados: a historicização das concepções avaliativas; a problematização das relações entre ideologia, educação, realidade escolar e avaliação; e a aproximação entre teorias pedagógicas e contribuições teóricas e práticas do campo.

Figura 106 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional:
pressupostos teóricos e práticos — 2012

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)
I. Retrospectiva histórica e diferentes concepções da avaliação
II. Ideologia, educação e avaliação escolar
III. Realidade escolar e avaliação
III. Teorias pedagógicas e avaliação
IV. Estudo das contribuições teóricas e práticas da avaliação

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Essa organização atribui à avaliação uma identidade programática própria. A retrospectiva histórica e o estudo das diferentes concepções impedem que os procedimentos avaliativos sejam apresentados como neutros ou atemporais. As relações com política e ideologia introduzem a análise de suas funções sociais e educacionais, enquanto as unidades dedicadas à realidade escolar e às teorias pedagógicas vinculam o tema às concepções de ensino, aprendizagem, escola e formação que sustentam diferentes maneiras de avaliar. O documento apresenta um problema de numeração das unidades, mas esse lapso formal não altera a estrutura conceitual do programa.

Na leitura das tradições curriculares propostas por Goodson (1995), predomina uma orientação acadêmico-crítica. A tradição acadêmica manifesta-se na historicização, na conceituação, no estudo de diferentes abordagens e na análise da produção brasileira. Sua dimensão crítica decorre da associação entre avaliação, política, ideologia, seletividade e organização escolar. A tradição pedagógica aparece na relação com o processo educativo, a realidade da escola e as teorias pedagógicas.

A tradição utilitária ocupa posição subordinada, reconhecível na discussão das funções e das questões práticas da avaliação escolar, institucional e sistêmica, sem que o componente se organize prioritariamente pelo treinamento em técnicas ou instrumentos.

A arquitetura bibliográfica acompanha essa configuração:

Figura 107 — Bibliografia Básica (Parte 1) — Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos — 2012

BIBLIOGRAFIA BASICA AFONSO, Almerindo J. <i>Avaliação educacional: regulação e emancipação</i>. São Paulo: Cortez, 2000. AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In <i>Educação e Sociedade</i>, 22 (75): 15-32, 2001. _____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. In <i>Educação e Sociedade</i>. vol.20, n.69, 1999. _____. Nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In <i>Revista Lusófona de Educação</i>. (13): 13-29, 2009. BARROSO, J. <i>Políticas educativas e organização escolar</i>. Lisboa, 2005. BERTAGNA, Regiane Helena. <i>Progressão continuada: limites e possibilidades</i>. 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. BERTAGNA, R. H. <i>Avaliação: pressupostos conceituais</i>. IN: BERTAGNA, R. H. A ciência, o ensino e o cotidiano. Campinas: Átomo & Alínea, 2006, p. 61-81. BOURDIEU, Pierre. <i>Escritos de educação</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. CADERNOS CEDES. <i>Gestão institucional e qualidade social da educação</i>. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. <i>Educação escolar: os desafios da qualidade</i>. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. ENGUITA, Mariano F. <i>A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. FREITAS, Luiz C. (org.). <i>Avaliação: construindo o campo e a crítica</i>. Florianópolis: Insular, 2002. _____. <i>Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática</i>. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). _____. A dialética da eliminação no processo seletivo. In: <i>Educação & Sociedade</i>. Campinas, SP: Papyrus, (39): 265-85, agosto, 1991. FREITAS, Luiz Carlos de. <i>Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas</i>. São Paulo: Moderna, 2003. FREITAS, L.C. Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org). <i>Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões</i>. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. _____. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. <i>Revista Propuesta Educativa</i>, 17, pp. 19-31, 2008. _____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. <i>Educação & Sociedade</i>, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out 2005. FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVASI, M. M. S.e FREITAS, H. C. L. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. G. ET AL. <i>Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social</i>. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

A bibliografia básica reúne estudos sobre regulação e emancipação, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, sistemas em larga escala, qualidade social, inclusão e

exclusão escolar e formação de professores. A recorrência de títulos de Almerindo Janela Afonso e Luiz Carlos de Freitas confere maior densidade documental às relações entre avaliação, políticas educacionais e organização escolar, enquanto outras referências ampliam a interlocução com avaliação da aprendizagem, regulação e realidade da Educação Básica.

A bibliografia complementar acrescenta discussões sobre avaliação mediadora, dialógica e emancipatória, sociologia da avaliação, portfólio, práticas escolares e formação docente. Mais do que sustentar uma única matriz homogênea, o repertório seleciona perspectivas diferentes para o exame das dimensões sociais, políticas e pedagógicas do campo. Sua amplitude acompanha as escalas previstas nos objetivos e reforça a autonomia programática da disciplina, sem reduzir a avaliação a uma função técnico-procedimental.

Figura 108 — Bibliografia Básica (Parte 2) — Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos — 2012

- FRENEIT, C. *Para uma escola do povo*. São Paulo : Martins Fontes, 2005.
- LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.
- LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que Pratica a Escola? In: LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1996, p.85-101.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. IN: ALLAL, L. et al. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almeida, 1986.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, *A Escola – Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- RAVITCH, D. *Vida e Morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulinas, 2011.
- REVISTA Educação teoria e pratica. Rio Claro: UNESP/Depto. Educação, 2010. Numero temático sobre avaliação educacional.
- SANTOS, Lucíola. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, vol. 25, nº 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20/11/2011.
- SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cademo Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 de fev. 2012.
- SOUSA, Sandra Zákia L. "Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990". *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.1, pp.111-144, jan/jun 1996.
- SOUZA, S. Z. L. & ALAVARSE, O. M. *A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação*. IN: FREITAS, L. C. (Org.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas/SP: Komedi, 2003.
- SOUZA, Sandra, M. Zákia L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 2, nº 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 29/11/2011.
- _____. Avaliação e gestão da educação básica. In. Dourado, Luiz. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Editora Xamã, 2009.
- VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: DPE, 2003.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 109 — Bibliografia Complementar — Avaliação Educacional:
pressupostos teóricos e práticos — 2012

- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**
- BROOKE, Nigel. As Novas Políticas de Incentivo Salarial para Professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H. A. (org). Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- DALBEN, A. I. L. de F. *Avaliação e conselho de classe*. Campinas: Papirus, 2004.
- Freitas, L. C. (1992b). Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? *Cadernos do CED* (17), 5-17.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio*. 35ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LUDKE, Menga. Por uma sociologia da avaliação. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14 (2): 73-7, julho-dezembro, 1989.
- LÜDKE, Menga & MEDIANO, Zélia (coords). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- ROMÃO, J. E. Avaliação e ideologia. IN: ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafio e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- MIRANDA, E. C. M., SOBREIRO, M. A. & VERGÍLIO, M. S. *Re-visitando os conceitos e a história; entendendo as lógicas do campo da avaliação*. Documento apresentado no Seminário Avançado de Avaliação. Faculdade de Educação. UNICAMP, 2003.
- PERRENOUD, P. Formação em avaliação: entre idealismo ingênuo e realismo conservador. IN: PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p.155-170.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafio e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- SARMENTO, Diva Chaves (coord.) *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOUSA, Sandra Zákia Lean de. A prática avaliativa na escola de 1º grau. IN: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 83-108.
- _____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. IN: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 27-49
- SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- VILLAS BOAS, Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

A composição temporal do repertório também merece destaque. A convivência entre obras publicadas nas décadas de 1980 e 1990 e produções mais recentes indica que a disciplina não organizava sua bibliografia apenas pela atualização cronológica, mas pela preservação de debates considerados estruturantes para o campo. A distribuição entre bibliografia básica e complementar estabelece, ao mesmo tempo, uma hierarquia interna: no núcleo principal concentram-se estudos sobre políticas avaliativas, organização do trabalho pedagógico, qualidade e regulação, enquanto o conjunto complementar amplia as possibilidades de abordagem da prática escolar e

dos modos de avaliar. Essa organização sugere a formação de um repertório plural, composto por autores brasileiros e estrangeiros e por diferentes escalas de análise, sem a constituição de uma única perspectiva como referência exclusiva da disciplina.

A bibliografia complementar amplia a formação ao aproximar os fundamentos históricos e políticos desenvolvidos no núcleo básico das situações pedagógicas em que a avaliação se concretiza. Ao reunir estudos sobre mediação, diálogo, práticas escolares, instrumentos de acompanhamento e formação docente, esse conjunto oferece referências para pensar alternativas aos usos classificatórios e para relacionar a crítica das políticas avaliativas às decisões cotidianas do trabalho pedagógico. Sua função, portanto, não é apenas acrescentar leituras, mas diversificar os modos pelos quais o estudante pode interpretar e organizar a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

A metodologia prevê aulas expositivas, discussão de textos, seminários ou oficinas, trabalhos individuais e coletivos, dinâmicas de grupo e vídeos. Essas estratégias apresentam correspondência com os objetivos analíticos do componente, pois articulam exposição, leitura, debate e produção discente. O plano não detalha, entretanto, como seriam organizadas as oficinas e as dinâmicas nem quais atividades corresponderiam especificamente às 15 horas práticas registradas (Unesp/IB, 2012, p. 1-2).

A avaliação dos licenciandos seria realizada por meio de apresentação de seminário em grupo, entrega de trabalho relacionado ao tema do seminário e elaboração de um trabalho final. Esses instrumentos podem favorecer pesquisa, argumentação e elaboração coletiva e, por isso, não são necessariamente incompatíveis com a orientação crítica do componente. O documento, porém, não explicita critérios de correção, pesos, devolutivas, acompanhamento processual, autoavaliação, avaliação entre pares ou possibilidades de revisão e reelaboração. Também não apresenta informações sobre recuperação (Unesp/IB, 2012, p. 4).

A relação entre a concepção ensinada e a avaliação prescrita aos licenciandos pode ser classificada como metacongruência parcial. Existe correspondência entre os objetivos de análise e problematização e o uso de seminários e trabalhos escritos. Entretanto, as informações são insuficientes para identificar se esses instrumentos seriam empregados de modo processual, formativo ou dialógico. A limitação decorre menos da natureza das atividades previstas do que da ausência de explicitação sobre acompanhamento, devolutivas e reelaboração.

No plano da profissionalização, a disciplina projeta predominantemente uma orientação próxima ao intelectual crítico. Essa configuração resulta do conjunto formado pela historicização, pela análise das relações entre política, ideologia e avaliação, pelo exame das diferentes escalas e pela leitura da produção acadêmica brasileira. Também se reconhece uma dimensão relacionada à investigação e à reflexão sobre o trabalho escolar, uma vez que o estudante deveria analisar pesquisas e relacionar a avaliação à organização do processo educativo. Trata-se de uma projeção documental de saberes e modos de atuação, e não de uma identidade profissional cuja produção efetiva possa ser demonstrada pelo plano (Viñao, 2008).

A disciplina coexistiu, ao menos durante parte do período, com “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”. Essa simultaneidade evidencia que a avaliação foi disciplinarizada por vias diferentes em Rio Claro. Em um componente, permanecia funcionalmente vinculada ao planejamento, ao Projeto Político-Pedagógico e à gestão institucional; nesta optativa, conquistava maior autonomia como objeto histórico, político e pedagógico. A trajetória não corresponde, portanto, à substituição linear de uma forma por outra, mas à coexistência de posições curriculares e programáticas distintas.

“Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” constitui, assim, uma forma de elevada autonomia programática da avaliação. O campo avaliativo organiza integralmente a ementa, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia, sendo examinado em perspectiva histórica, política, pedagógica e institucional. A disciplina complementava os PPPs ao desenvolver sistematicamente uma capacidade avaliativa prescrita para todos os egressos. Sua condição optativa, contudo, restringia o alcance dessa formação: a avaliação conquistou identidade disciplinar própria, mas o acesso aos seus fundamentos dependia da escolha dos estudantes. Essa diferença entre consolidação programática e alcance curricular constitui o principal limite de sua posição no curso de Pedagogia de Rio Claro.

4.3.3 Avaliação Educacional

No contexto da estrutura curricular aprovada em 2014 e implantada a partir de 2015, “Avaliação Educacional” passou a integrar o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro. Foram localizados três planos do componente,

correspondentes a 2016, 2017 e 2022, todos com carga horária de 60 horas e quatro créditos. Os documentos de 2016 e 2017 registram expressamente sua condição de aprofundamento, enquanto a permanência dessa posição em 2022 é confirmada pela matriz curricular correspondente.

Essa inserção ampliou o reconhecimento curricular da avaliação, mas não universalizou o acesso à disciplina. Como discutido nas Seções 2 e 3, os estudantes deveriam escolher entre as alternativas oferecidas no aprofundamento; depois da escolha, o componente passava a integrar obrigatoriamente seu percurso. A avaliação era apresentada nos PPPs como capacidade profissional esperada de todos os egressos, especialmente na organização e no acompanhamento das situações de ensino e aprendizagem, mas seu estudo em uma disciplina autônoma continuava condicionado à escolha dos estudantes (Unesp/IB, 2018, p. 29-30, 33, 36).

A comparação com “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos” evidencia continuidades, mas não autoriza concluir que tenha ocorrido simples substituição entre os componentes. Ambas historicizam a avaliação, discutem suas concepções e funções e a relacionam à organização do trabalho escolar e às escalas institucional e sistêmica. A disciplina de aprofundamento, contudo, confere maior visibilidade à avaliação formativa, ao erro, à recuperação contínua, à elaboração de procedimentos e aos sistemas e indicadores educacionais.

Diferentemente de “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”, a avaliação constitui aqui o princípio organizador integral do plano. Ela estrutura a ementa, os objetivos, o conteúdo programático e a bibliografia, alcançando elevada autonomia curricular e programática. Os sistemas de avaliação não subordinam o componente a outro domínio formativo, mas aparecem como uma das especializações internas de um campo que reúne aprendizagem, organização escolar e políticas avaliativas.

Os objetivos de 2016 e 2017 permaneceram idênticos. Eles previam a identificação das diferentes abordagens da avaliação em perspectiva histórica, o estudo de seus conceitos e funções, a compreensão de sua relação com a organização do trabalho escolar, a articulação de práticas democráticas e participativas e o conhecimento das avaliações e dos indicadores produzidos pelos governos federal e estadual.

Figura 110 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2016

OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)
1 Identificar as diferentes abordagens que caracterizam o campo de estudos da avaliação educacional a partir de uma breve perspectiva histórica;
2 Apresentar e analisar os conceitos, as funções e as contribuições da avaliação no processo educativo;
3 Compreender a relação entre avaliação e organização do trabalho escolar;
4 Articular os elementos necessários para o exercício da prática democrática e participativa como estratégias da avaliação educacional.
5 Conhecimento sobre as avaliações e os indicadores do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Fonte: Plano de ensino da Disciplina Avaliação Educacional (2016). Acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Em 2022, foram realizados dois ajustes. O terceiro objetivo passou a relacionar avaliação, organização do trabalho escolar e sociedade, enquanto o quinto substituiu a expressão genérica “avaliações e indicadores” por “sistemas de avaliação e indicadores”. A primeira alteração explicita uma contextualização social que permanecia menos visível nas versões anteriores; a segunda delimita mais precisamente a escala sistêmica do componente.

Figura 111 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2022

Objetivos
1. Identificar as diferentes abordagens que caracterizam o campo de estudos da avaliação educacional - breve perspectiva histórica;
2. Apresentar e analisar os conceitos, as funções e as contribuições da avaliação no processo educativo;
3. Compreender a relação entre avaliação, organização do trabalho escolar e sociedade;
4. Articular os elementos necessários para o exercício da prática democrática e participativa como estratégias da avaliação educacional;
5. Conhecimento sobre os sistemas de avaliações e os indicadores do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Fonte: Plano de ensino da Disciplina Avaliação Educacional (2022). Acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Essas alterações não configuram ruptura no núcleo da disciplina. Elas representam ampliações localizadas de um programa que preservou seus principais eixos entre 2016 e 2022. A historicização, a avaliação formativa, a organização do

trabalho escolar, a participação e os sistemas de avaliação permaneceram como referências comuns às três versões.

A ementa confirma essa estabilidade documental. Mantida sem modificações, ela articula diferentes abordagens e concepções, funções da avaliação, níveis escolar, institucional e sistêmico, importância do erro, avaliação formativa, participação democrática e conhecimento das avaliações e dos indicadores de desempenho escolar.

A amplitude da ementa dialoga diretamente com o perfil profissional inscrito nos PPPs. A dimensão da aprendizagem aparece na avaliação formativa, no erro e na recuperação; a dimensão institucional, na organização do trabalho escolar e nos níveis da avaliação; e a dimensão sistêmica, nos indicadores e nas avaliações externas. O plano reúne, portanto, capacidades que o projeto formativo atribui ao pedagogo em diferentes âmbitos de atuação.

Figura 112 — Ementa — Avaliação Educacional — 2022

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Identificar e conhecer as diferentes abordagens que caracterizam o campo de estudos da avaliação educacional a partir de uma perspectiva histórica. Análise e reflexão sobre os conceitos, concepções, funções da avaliação educacional e sua importância no processo educativo. Níveis da avaliação: sistemas, institucional e de aprendizagem. O erro, a avaliação formativa e a importância dos elementos democráticos e participativos nas concepções e práticas da avaliação educacional. Conhecimento sobre as avaliações e os indicadores do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Fonte: Plano de ensino da Disciplina Avaliação Educacional (2022). Acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

O conteúdo programático de 2016 e 2017 também permaneceu estável. O percurso iniciava-se com a história, os conceitos e as concepções da avaliação, avançava para a avaliação formativa e sua relação com o trabalho escolar e chegava aos níveis da avaliação, aos procedimentos de acompanhamento da aprendizagem, ao erro e aos sistemas de avaliação. Saeb, Ideb, Saresp e Idesp já figuravam de maneira explícita nessas primeiras versões, razão pela qual não devem ser apresentados como conteúdos introduzidos apenas em 2022.

Na versão de 2022, o principal ajuste foi a incorporação de “sociedade” à unidade anteriormente intitulada “A avaliação e a organização do trabalho escolar”. Também houve correção da numeração interna e maior precisão terminológica na referência aos sistemas e indicadores. O núcleo programático, entretanto, continuou

organizado em torno de três dimensões: avaliação e aprendizagem; organização escolar e sociedade; sistemas e políticas avaliativas.

Figura 113 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2016

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)	
1 Histórico e conceitos da Avaliação educacional	
1.1 Diferentes conceitos e concepções de avaliação educacional	
1.2 Avaliação formativa	
2 A avaliação e a organização do trabalho escolar	
2.1 Níveis de avaliação educacional.	
2.3 Sistemas de avaliação e Indicadores de qualidade educacionais: aproximações	
3 Estudos das contribuições teóricas e praticas da avaliação educacional	
3.1 Conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua;	
3.2 A importância do erro na aprendizagem	
4 Conhecimento, interpretação das avaliações e dos indicadores do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação	
4.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB Prova Brasil	
4.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	
4.3 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP	
4.4 Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo- IDESP	

Fonte: Plano de ensino da Disciplina Avaliação Educacional (2016). Acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

Figura 114 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2022

Conteúdo
1. Histórico e conceitos da Avaliação educacional.
1.1. Diferentes conceitos e concepções de avaliação educacional.
1.2. Avaliação formativa.
2. A avaliação, organização do trabalho escolar e sociedade.
2.1. Níveis de avaliação educacional.
2.2. Sistemas de avaliação e indicadores de qualidade educacionais: aproximações.
3. Estudos das contribuições teóricas e práticas da avaliação educacional.
3.1. Conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua.
3.2. A importância do erro na aprendizagem.
4. Conhecimento, interpretação das avaliações e dos indicadores do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da educação e pela Secretaria Estadual de Educação.
4.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.
4.2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.
4.3. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP.
4.4. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP.

Fonte: Plano de ensino da Disciplina Avaliação Educacional (2022). Acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro.

A maior transformação entre as versões ocorreu na bibliografia. Os planos de 2016 e 2017 já reuniam estudos históricos e conceituais, referências sobre avaliação da aprendizagem e institucional, discussões sobre qualidade social, textos críticos sobre avaliações em larga escala e documentos oficiais relativos ao Saeb, Ideb e Saresp. A arquitetura bibliográfica acompanhava, portanto, a articulação entre fundamentos, prática pedagógica e compreensão dos sistemas.

Em 2022, esse repertório foi atualizado e ampliado por produções sobre sistemas estaduais de avaliação, relações entre avaliação em larga escala e currículo, trajetória do Saeb e do Saresp, qualidade social e usos dos resultados. A BNCC também passou a integrar a bibliografia básica. Algumas referências anteriores foram mantidas e outras deslocadas para o conjunto complementar, indicando uma reordenação de ênfases, e não o abandono da matriz crítica e pedagógica precedente.

Com base em Goodson (1995), o componente combina as três tradições curriculares. A tradição acadêmica aparece na historicização, nos conceitos e no estudo dos sistemas; a pedagógica, na avaliação formativa, na aprendizagem, no erro, na recuperação e na participação; e a utilitária, na elaboração de procedimentos, na leitura de indicadores e na compreensão das matrizes e dos resultados. Essa dimensão utilitária possui presença significativa, mas se encontra integrada a fundamentos históricos, pedagógicos e críticos, sem converter a disciplina em treinamento técnico.

A metodologia também permaneceu estável. Os três planos previam aulas expositivas, recursos audiovisuais, leituras, sínteses, pesquisas, trabalhos individuais e coletivos, seminários ou oficinas e análise de vídeos. Essas estratégias correspondem à amplitude do componente ao combinar estudo conceitual, investigação e produção discente, embora os documentos não detalhem como cada atividade seria efetivamente desenvolvida.

Os critérios de avaliação incluíam fichamentos, análise de relatórios, artigos, vídeos e experiências, seminários, provas e portfólio, distribuídos ao longo da disciplina. A diversidade de instrumentos apresenta correspondência com a avaliação formativa ensinada no componente, sobretudo pela possibilidade de acompanhamento e produção processual. Os planos, entretanto, não explicitam pesos, critérios detalhados, autoavaliação ou avaliação entre pares.

A recuperação evidencia uma mudança relevante. Em 2016, estava prevista por meio de prova ou trabalho realizado no período institucional destinado a essa finalidade. Em 2017 e 2022, passou-se a prever, durante o semestre, a revisão de trabalho ou prova em que houvesse desempenho inadequado, com a finalidade de identificar e corrigir os erros. A nota poderia ser elevada, contudo, somente até a metade do valor atribuído à atividade.

Em 2016, identifica-se uma metacongruência parcial: o plano ensinava recuperação contínua e valorização do erro, mas concentrava a recuperação em um momento posterior. Nas versões de 2017 e 2022, a possibilidade de revisão ao longo do semestre aproximou mais claramente a avaliação dos licenciandos da concepção formativa prescrita. A limitação quantitativa da nota, entretanto, introduz uma tensão entre a reelaboração da aprendizagem e a manutenção de uma restrição classificatória.

No plano da profissionalização, a disciplina projeta um pedagogo capaz de compreender criticamente as concepções de avaliação, elaborar procedimentos voltados à aprendizagem e interpretar sistemas e indicadores educacionais. Aproxima-se, assim, do intelectual crítico e do professor-pesquisador reflexivo, incorporando também uma orientação para a análise de sistemas e a gestão de resultados, sem adesão a uma racionalidade estritamente gerencial (Viñao, 2008).

“Avaliação Educacional” representa, portanto, uma forma de elevada autonomia curricular e programática. Entre 2016 e 2022, predominou a estabilidade do núcleo formativo, acompanhada por alterações localizadas nos objetivos e conteúdos e por atualização bibliográfica mais expressiva. Sua inclusão no aprofundamento ampliou o reconhecimento e a estabilidade da avaliação no currículo, mas não tornou seu estudo comum a todos os licenciandos. A disciplina articulou aprendizagem, organização escolar e sistemas avaliativos, projetando uma formação que combina fundamentos críticos, intervenção pedagógica e compreensão dos dispositivos institucionais da avaliação.

4.3.4 Disputas e configurações disciplinares em Rio Claro (IB)

A análise das três disciplinas relacionadas à avaliação no curso de Pedagogia de Rio Claro evidencia uma trajetória marcada por coexistências, reconfigurações e diferentes graus de autonomia. Em “Planejamento e Avaliação de Unidades e

Sistemas Escolares”, a avaliação alcançou autonomia curricular relativa ao integrar o título e a estrutura de um componente próprio, mas permaneceu programaticamente subordinada ao planejamento educacional e à gestão escolar. Em “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”, tornou-se o princípio organizador da ementa, dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia, embora sua condição optativa restringisse o alcance dessa formação. Em “Avaliação Educacional”, manteve elevada autonomia programática e passou a integrar o aprofundamento, articulando aprendizagem, organização escolar e sistemas avaliativos.

Essa configuração não pode ser interpretada como evolução linear de uma forma menos desenvolvida para outra mais completa. A disciplina optativa e o componente vinculado ao planejamento coexistiram durante parte do período, oferecendo modos distintos de acesso ao tema. A disciplina posteriormente incluída no aprofundamento apresenta continuidades com a optativa anterior, especialmente na historicização, na análise conceitual e na abordagem crítica da avaliação, mas também reorganiza esse repertório ao conferir maior visibilidade à avaliação formativa, ao erro, à recuperação contínua e aos sistemas e indicadores. Essas aproximações não demonstram, contudo, uma relação direta de substituição entre os componentes.

A passagem da condição exclusivamente optativa para a presença no aprofundamento ampliou o reconhecimento e a estabilidade curricular da avaliação, mas não universalizou seu estudo. Nenhuma das três disciplinas integrou a formação obrigatória comum de todos os licenciandos. A principal tensão do caso de Rio Claro reside, assim, na diferença entre a avaliação como competência profissional prevista para todos os egressos nos PPPs e o acesso seletivo à formação disciplinar específica. A ampliação da autonomia programática não foi acompanhada por uma ampliação equivalente de seu alcance curricular.

As tradições acadêmica, pedagógica e utilitária, discutidas por Goodson (1995), aparecem articuladas em proporções diferentes. A tradição acadêmica ganha maior força nas disciplinas autônomas, por meio da historicização, da conceituação e da análise das políticas avaliativas. A tradição pedagógica se expressa na avaliação formativa, na aprendizagem, no erro, na participação e na relação com o trabalho escolar. A tradição utilitária aparece no diagnóstico institucional, na elaboração de procedimentos, na leitura de indicadores e na compreensão dos sistemas de

avaliação. Essa dimensão não se constitui como treinamento técnico isolado, pois permanece associada a fundamentos históricos, políticos e pedagógicos.

A análise da metacongruência também revela diferenças. Em “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”, a avaliação contínua e a diversidade de instrumentos apresentam correspondência parcial com a participação e o trabalho coletivo previstos no programa, mas os planos não explicitam devolutivas, reelaboração ou recuperação. Na optativa, seminários e trabalhos escritos dialogam com os objetivos de análise e pesquisa, embora faltem informações sobre acompanhamento processual. Em “Avaliação Educacional”, a versão de 2016 apresenta metacongruência parcial, pois a recuperação era concentrada em momento posterior; em 2017 e 2022, a possibilidade de revisão de provas e trabalhos durante o semestre aproximou de maneira mais consistente a avaliação dos licenciandos da valorização do erro e da recuperação contínua ensinadas pelo próprio componente. Permaneceu, entretanto, uma tensão decorrente do limite quantitativo imposto à elevação da nota.

No plano da profissionalização, os componentes projetam configurações formativas diferenciadas (Viñao, 2008). A disciplina vinculada ao planejamento privilegia uma orientação para a gestão e a organização institucional, acompanhada de dimensão reflexiva. A optativa aproxima-se predominantemente do intelectual crítico, pela análise histórica, política e ideológica da avaliação. A disciplina de aprofundamento combina essa orientação crítica com disposições relacionadas à investigação da prática pedagógica e à análise de sistemas e resultados educacionais, sem assumir uma racionalidade estritamente gerencial.

Em comparação com os demais campus, Rio Claro apresenta uma presença mais concentrada do que Presidente Prudente e mais formalizada no aprofundamento do que Araraquara. Seu traço específico não está na quantidade de componentes nem na existência de uma disciplina obrigatória comum, mas na articulação entre diferentes escalas e sentidos da avaliação. O tema aparece como dimensão do planejamento e da gestão, como objeto acadêmico e político, como prática voltada à aprendizagem e como campo relacionado aos sistemas e indicadores educacionais.

Desse modo, a disciplinarização da avaliação em Rio Claro caracteriza-se pela combinação entre autonomia programática crescente, diversidade de objetos e permanência de um alcance seletivo. O curso produziu espaços específicos para o estudo da avaliação, mas manteve seu acesso condicionado às escolhas dos

estudantes. Essa trajetória evidencia que a institucionalização curricular de um saber não depende apenas de sua denominação ou permanência na matriz, mas também da posição ocupada, da organização interna dos componentes e do alcance efetivo que lhes é atribuído no percurso formativo.

4.4 AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE BAURU (FC)

Na Faculdade de Ciências (FC) da Unesp, campus de Bauru, foram identificadas duas disciplinas obrigatórias relacionadas diretamente à avaliação no período investigado. “Avaliação da Aprendizagem”, com carga horária de 68 horas, integrou a estrutura curricular destinada aos ingressantes de 2007 e foi posicionada no primeiro semestre do terceiro ano. “Avaliação Educacional”, com 60 horas, passou a compor o currículo implantado para os ingressantes de 2015, com oferta no segundo semestre do segundo ano. A mudança envolveu, portanto, não apenas uma nova denominação, mas também o deslocamento da disciplina na matriz e a redução de sua carga horária (Unesp/FC, 2006, p. 42, 57, 65; Unesp/FC, 2014, p. 12, 24, 40-43).

A coexistência de registros das duas disciplinas em 2016 deve ser compreendida no contexto de transição entre os currículos 3002 e 3003. Enquanto “Avaliação da Aprendizagem” permanecia vinculada à formação das turmas da estrutura anterior, “Avaliação Educacional” começava a ser oferecida aos estudantes da nova matriz. Do mesmo modo, a retirada desta última da estrutura destinada aos ingressantes de 2023 não produziu seu encerramento imediato, pois o currículo 3003 continuou em funcionamento para as turmas a ele vinculadas, como demonstra a existência de plano de ensino referente a 2023 (Unesp/FC, 2021, p. 33, 67). Essas sobreposições impedem que a trajetória seja interpretada como substituição imediata entre componentes.

A análise dos planos evidencia relações distintas entre autonomia curricular e autonomia programática. Em “Avaliação da Aprendizagem”, a posição obrigatória foi acompanhada por um núcleo documental estável, no qual a avaliação organizava ementa, objetivos, conteúdos, bibliografia e metodologia, com especialização predominantemente voltada ao ensino e à aprendizagem. “Avaliação Educacional” manteve igualmente uma posição curricular própria, mas apresentou maior oscilação interna: o programa previsto em 2015 já articulava avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e sistemas em larga escala; entre 2016 e 2018, e novamente

em 2020, o componente foi subordinado programaticamente à Práxis Pedagógica; em 2019 e de 2021 a 2023, a avaliação voltou a estruturar seus objetivos, conteúdos e bibliografia. A trajetória de Bauru não corresponde, assim, a uma ampliação contínua, mas a sucessivas formas de delimitação, subordinação e recomposição da avaliação como saber disciplinar.

4.4.1 Avaliação da Aprendizagem

“Avaliação da Aprendizagem” foi incorporada como disciplina obrigatória à estrutura curricular destinada aos ingressantes de 2007, com 68 horas e oferta ideal no primeiro semestre do terceiro ano. Sua inclusão no eixo Educação e Sociedade conferiu à avaliação denominação, carga horária e posição próprias no percurso comum dos estudantes, constituindo uma forma de autonomia curricular que não existia na matriz anterior (Unesp/FC, 2006, p. 42, 57, 65, 80). Essa posição relacionava-se ao projeto formativo mais amplo do curso, no qual a Prática Pedagógica era apresentada como eixo articulador da teoria e da prática, enquanto a capacidade de avaliar integrava as atribuições projetadas para o pedagogo (Unesp/FC, 2006, p. 24-32).

O corpus reúne um documento inicial arquivado como plano de 2007, planos completos de 2009 a 2016 e duas versões referentes a 2013; não foi localizado plano de 2008. O primeiro documento contém apenas identificação, objetivos e conteúdo programático, sem ano preenchido no campo correspondente e sem ementa, metodologia, bibliografia, avaliação discente ou recuperação. Por essa razão, ele permite reconhecer a configuração inicial prescrita para o componente, mas não comprova, isoladamente, sua oferta efetiva em 2007. Os planos completos localizados a partir de 2009, por sua vez, apresentam um núcleo programático amplamente estável, com poucas variações nos objetivos, conteúdos, ementa, metodologia e bibliografia.

Essa estabilidade também se observa na permanência da disciplina na terceira série e no currículo 3002 até 2015. O plano de 2016 introduz, entretanto, uma divergência documental: mantém o código 4425A, o título “Avaliação da Aprendizagem”, a carga horária de 68 horas e o programa anterior, mas passa a registrar o currículo 3003 e a segunda série. Como a reestruturação de 2014 apresenta, na nova matriz, a disciplina “Avaliação Educacional”, com 60 horas e oferta

no quarto termo, o cabeçalho de 2016 não permite concluir que “Avaliação da Aprendizagem” tenha sido formalmente incorporada à nova estrutura. O documento deve ser compreendido como registro produzido durante a transição entre currículos, cuja divergência pode decorrer de procedimentos de cadastro ou de manutenção das turmas anteriores, sem que as fontes permitam determinar sua origem (Unesp/FC, 2014, p. 12, 24, 43).

No plano programático, a avaliação constitui o princípio organizador da disciplina. A ementa a apresenta como instrumento indispensável ao planejamento e ao acompanhamento das ações educativas, articulando diferentes concepções, procedimentos, instrumentos e etapas da Educação Básica. Também inclui recuperação, reprovação, repetência e evasão, além de referências à avaliação institucional e externa. Embora estas duas últimas dimensões ampliem o horizonte temático do componente, seu centro permanece na avaliação da aprendizagem e em suas relações com o trabalho pedagógico.

A articulação entre avaliação e planejamento delimita uma compreensão processual do objeto. A avaliação não é apresentada apenas como etapa final de verificação, mas como atividade integrada à organização e ao acompanhamento do ensino. A inclusão da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental relaciona o programa aos campos de atuação privilegiados pelo curso, enquanto os mecanismos intraescolares situam as decisões avaliativas em relação aos percursos dos estudantes e a problemas mais amplos da escolarização.

Figura 115 — Ementa — Avaliação da Aprendizagem — 2016

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

Estudo da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática pedagógica. Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão. Avaliação Institucional e avaliação externa.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Os objetivos e os conteúdos programáticos reforçam essa delimitação. O primeiro objetivo propõe compreender a avaliação como elemento integrador entre aprendizagem e ensino. Os demais preveem o exame de diferentes concepções, a discussão dos critérios, a análise do erro, o estudo dos instrumentos e a reflexão sobre as possibilidades e dificuldades da prática avaliativa. O plano projeta, portanto, uma

formação que combina conhecimento conceitual, análise crítica e preparação para decisões pedagógicas, sem reduzir a avaliação à aplicação de técnicas.

Figura 116 — Objetivos — Avaliação da Aprendizagem — 2016

Objetivos
Compreender a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. Examinar e avaliar as principais concepções da avaliação educacional. Discutir critérios de avaliação que devem ser adotados na prática avaliativa. Analisar a questão do erro no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. Discutir diferentes instrumentos de avaliação e possibilidades de adequação de sua utilização. Refletir sobre as possibilidades e dificuldades da avaliação na prática.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

O conteúdo programático acompanha esse percurso. A sequência parte dos conceitos básicos e das funções, finalidades e características da avaliação, avança para seus pressupostos epistemológicos e alcança critérios, erro e instrumentos. Essa organização atribui precedência aos fundamentos e às finalidades, de modo que os procedimentos não aparecem isolados das concepções que orientam sua seleção e seu uso. A disciplina alcança, assim, autonomia programática, uma vez que a avaliação organiza não apenas seu título, mas também os objetivos, os conteúdos, a ementa e o repertório bibliográfico.

Figura 117 — Conteúdo Programático — Avaliação da Aprendizagem — 2016

Conteúdo
1. Conceitos básicos da avaliação. 2. Funções, finalidades e características da avaliação. 3. Pressupostos epistemológicos da avaliação. 4. Critérios de avaliação. 5. A importância do erro na prática avaliativa. 6. Instrumentos de Avaliação.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A presença do erro entre os objetivos e os conteúdos constitui um dos elementos mais relevantes da especialização assumida pelo componente. O plano não explicita os resultados efetivos das atividades desenvolvidas, mas prescreve que o futuro pedagogo analise o erro no processo de ensino e aprendizagem e compreenda sua importância para a prática avaliativa. Documentalmente, projeta-se

uma atuação na qual os resultados dos estudantes devem ser interpretados e relacionados às decisões sobre o ensino, em vez de funcionarem apenas como fundamento para classificação.

Os critérios e os instrumentos também são inseridos em um percurso que privilegia sua fundamentação pedagógica. O plano não propõe somente conhecer diferentes procedimentos, mas discutir sua adequação às situações avaliativas e refletir sobre suas possibilidades e dificuldades. Essa organização projeta um profissional capaz de selecionar instrumentos, estabelecer critérios e interpretar seus resultados à luz das finalidades educativas. Em termos de profissionalização, trata-se de uma configuração próxima ao professor-pesquisador reflexivo, entendida como projeção documental de saberes e modos de atuação, e não como identidade efetivamente produzida pela disciplina (Viñao, 2008).

Consideradas as tradições curriculares propostas por Goodson (1995), predomina no componente a tradição pedagógica, pois conceitos, critérios, instrumentos e erro são organizados em função do acompanhamento da aprendizagem e da intervenção docente. A tradição acadêmica aparece na sistematização das concepções e dos pressupostos epistemológicos da avaliação. A tradição utilitária também está presente no estudo de critérios e procedimentos, mas permanece subordinada às finalidades pedagógicas: os instrumentos não constituem o objetivo final da disciplina, e sim recursos cuja utilização exige fundamentação e análise.

A metodologia prescrita apresenta continuidade com essa configuração. Os planos completos preveem fundamentos teóricos, reflexões contextualizadas sobre a realidade educacional, aulas expositivas e dialogadas, estudos em grupo, pesquisa empírica, leituras, discussões coletivas e apresentações escritas e orais. A combinação entre exposição, diálogo, investigação e trabalho coletivo mantém correspondência com os objetivos de examinar concepções e relacionar a avaliação às situações educacionais. Essa correspondência, contudo, diz respeito às finalidades registradas nos documentos e não permite afirmar como as atividades foram efetivamente realizadas (Chervel, 1990).

Nos planos institucionais recorrentes, a avaliação dos licenciandos é apresentada de forma ampla. São previstas atividades individuais e em grupo, nas modalidades de prova escrita, projeto de estudo, portfólio e participação em sala de aula. A variedade dos instrumentos, especialmente a inclusão do projeto e do portfólio,

coincide com o repertório abordado pela própria disciplina e sugere uma tentativa de diversificação das formas de acompanhamento. A ausência de pesos, critérios qualitativos, procedimentos de devolutiva e informações sobre recuperação, entretanto, limita a análise de sua função e de sua articulação com a concepção processual ensinada.

As duas versões localizadas para 2013 introduzem uma variação sincrônica importante. Uma delas reproduz a redação institucional recorrente nos demais anos. A outra conserva o mesmo núcleo de objetivos, conteúdos, metodologia e ementa, mas reorganiza a bibliografia entre básica e complementar e detalha os instrumentos, os pesos e a recuperação. A coexistência das duas versões evidencia a circulação e a reelaboração institucional de um programa comum. Nessa perspectiva, os planos podem ser compreendidos como apropriações distintas de uma mesma configuração curricular (Chartier, 1990).

Na versão diferenciada de 2013, a primeira nota resulta de uma prova escrita individual e sem consulta, com peso de 90%, e de um trabalho individual, com 10%. A segunda reúne seminário, com peso de 30%, e outra prova escrita individual e sem consulta, com 70%. Considerada a média entre as duas notas, as provas correspondem a 80% do resultado final. Embora o seminário e o trabalho introduzam alguma diversidade, a composição privilegia fortemente a verificação escrita individual.

A recuperação reforça essa orientação, pois consiste em uma única prova escrita individual sobre o conteúdo do semestre. Não há indicação de acompanhamento contínuo, devolutiva, revisão de atividades ou reelaboração das produções. Observa-se, portanto, uma metacongruência parcial: a disciplina ensina uma concepção que relaciona avaliação, acompanhamento, diversidade de instrumentos e reflexão sobre a prática, mas sua versão mais detalhada concentra a maior parte da nota e toda a recuperação em provas escritas individuais. Essa tensão não significa contradição absoluta, uma vez que a prova pode cumprir diferentes funções, mas o documento não oferece elementos que permitam reconhecer nela uma finalidade processual ou formativa.

A bibliografia apresenta duas configurações formais. Na primeira versão de 2013(A), a bibliografia mantém a organização observada nos planos institucionais dos anos anteriores: uma lista única, extensa e sem distinção entre referências básicas e complementares.

Figura 118 — Bibliografia Básica (Parte 1) — Avaliação da Aprendizagem — 2013A

Bibliografia
ANDRÉ, Marli. Avaliação em Educação: quantitativa ou qualitativa? PPGE-UFES, PUC/Rio de Janeiro. p. 42-50. BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. Mitos e armadilhas. Como evitá-los. Revista Ensaio, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro vol. 1, n. 1, out/dez 1993. BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. Avaliação como Fenômeno Natural. In: Avaliação de Desempenho Humano na Empresa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1988. BRASIL. Lei 9.394, de 20 dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 20 dez. 2003. DARSIE, Marta Maria Pontim. Avaliação e Aprendizagem. Caderno de Pesquisa. São pauli, n. 99, p. 47-59, nov. 1996. DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 5 ed. São Paulo: Autores associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). _____. Educação e Qualidade. 8 ed. Campinas SP: Papirus, 2003. _____. Avaliação Sob o Olhar Propedêutico. 2.ed. Campinas, SP: Papiros, 1996. _____. Lógica e Democracia da Avaliação. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 323 - 334, jul./set. 1995. DILIGENTI, Marcos Pereira. Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante. Porto alegre: Mediação, 2003.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

O conjunto reúne predominantemente produções voltadas à avaliação da aprendizagem, às concepções avaliativas, aos pressupostos epistemológicos, aos critérios, ao erro e aos instrumentos, em correspondência com os objetivos e os conteúdos da disciplina. Ao lado desse núcleo, aparecem textos sobre qualidade, avaliação participativa, desempenho, legislação educacional, projetos de trabalho, recuperação e avaliação institucional, o que confere amplitude ao repertório sem retirar da avaliação da aprendizagem sua posição central.

Essa arquitetura bibliográfica indica uma especialização temática já consolidada, mas marcada por certa heterogeneidade interna. A ausência de hierarquização não permite distinguir quais obras constituíam o núcleo indispensável da formação e quais cumpriam função de ampliação, embora a recorrência de referências diretamente relacionadas à avaliação escolar evidencie a orientação pedagógica predominante. A reprodução dessa lista em outros planos do período também acompanha a estabilidade documental da disciplina, mostrando a conservação institucional de um repertório amplo, no qual fundamentos conceituais e conhecimentos procedimentais permaneciam articulados.

Na segunda versão de 2013(B), a bibliografia é reorganizada em dois grupos, básico e complementar. A bibliografia básica apresenta um núcleo mais restrito e seletivo, constituído por obras diretamente relacionadas à avaliação do processo de

ensino e aprendizagem, à mediação pedagógica, à avaliação na Educação Infantil e à prova como instrumento avaliativo.

Figura 119 — Bibliografia Básica (Parte 2) — Avaliação da Aprendizagem — 2013A

- ELLIOT, Ligia Gomes. Critérios de Julgamento: Chave para a Avaliação da Aprendizagem. Ensaio. Vol. 8 n. 27, 2000.
- FRANCO, M. L. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Escolar. In: SOUZA, C. P. (Org.). Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas: Papirus, 1983. p. 13-26. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.
- GANDIM, D. Algumas Idéias Sobre Avaliação Escolar. Revista de educação AEC, Ano 24, n. 97, out./dez. 1995, p. 48-55.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. et all. A Prática da Avaliação. Coleção Educação Universitária. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- HERNANDÉZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- _____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. Avaliação Mediadora - Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto alegre: Mediação, 1999.
- LINSPECTOR, c. Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres. 14 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- _____. Sobre a diferença entre examinar e avaliar. Abceducatio. São Paulo: Criart Ltda. Ano 3, n. 15.
- MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. Educação e Avaliação. Revista Semestral de Avaliação Educacional. São Paulo, nº 1, p. 84-95.
- MEDIANO, Z. D. Avaliação na aprendizagem para o domínio. In: Módulos Instrucionais para Medidas e Avaliação em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- _____. Avaliação na aprendizagem para o domínio. In: Módulos Instrucionais para Medidas e Avaliação em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 38-44.
- _____. Significado de Medida e Avaliação. In: Módulos Instrucionais para Medidas e Avaliação em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p. 34-37.
- MELCHIOR, Maria Celina. Técnicas Utilizadas na Avaliação Escolar. In: Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. p. 75-127.
- MIRAS, M.; SOLE, I. A Evolução da Aprendizagem e a evolução no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (ORG.). Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação. vol. 2, Porto alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORETTO, Vasco Pedro. Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de janeiro: DP&A, 2003.
- PERNIGOTTI, Joyce Munarski et all. O portfólio pode muito mais do que uma prova. Pátio Revista Pedagógica. Porto alegre, ano 3, n. 12, p. 54-56, fev./abr. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Tradução: MAGNE, Bruno Charles. Construir as Competências desde a Escola. Porto alegre, Artes Médicas, 1999.
- _____. Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Tradução: RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, R J: Vozes, 1995.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Essa seleção torna mais explícitos os conhecimentos considerados centrais para a disciplina e reforça sua especialização na avaliação da aprendizagem, em consonância com a ementa, os objetivos e o conteúdo programático.

A bibliografia complementar amplia esse núcleo ao incorporar produções sobre fracasso e sucesso escolar, qualidade, avaliação dialógica, competências, portfólio, critérios, instrumentos e práticas avaliativas em diferentes áreas do currículo.

Figura 120 — Bibliografia Básica (Parte 3) — Avaliação da Aprendizagem — 2013A

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHORES, ELIZABETH; GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da.(Org.) et al. *Práticas Avaliativas e aprendizagens: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, E. C. B. M. Como Analisar Casos. In: *Mapas de Informação - Curso de Especialização em Avaliação a Distância*, UNB/Faculdade de educação/Cátedra UNESCO de Educação a Distância, Brasília, 1997.

TAILLE, Yves de La. O erro na perspectiva piagetiana. IN: *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, Libertad, 3.

VIEIRA, L. T. Estudos de recuperação. *Revista de Educação AEC*. Ano 24, jan./mar., 1995, p. 137-145.

ZABALA, Antoni. Tradução: ROSA, Ernani F. Da F. *A prática Educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Figura 121 — Bibliografia Básica (Parte 1) — Avaliação da Aprendizagem — 2013B

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre:Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A divisão não representa necessariamente uma ruptura conceitual em relação à outra versão de 2013(A), pois parte significativa do repertório é preservada; ela expressa, sobretudo, outra forma de seleção e hierarquização documental. O programa comum é mantido, mas a nova organização confere maior nitidez à distinção entre as referências que sustentam diretamente a formação em avaliação da aprendizagem e aquelas que expandem suas relações com outros problemas pedagógicos e escolares.

Figura 122 — Bibliografia Complementar —
Avaliação da Aprendizagem — 2013B

Bibliografia Complementar

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

CAMPOS, Valério. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Margarita Ballester (Trad). Porto Alegre: Artmed, 2003.

CATANI, Denice Bárbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5 ed. São Paulo: Autores associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Educação e Qualidade**. 8 ed. Campinas SP: Papirus, 2003.

_____. **Avaliação Sob o Olhar Propedêutico**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora** - Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. Educação e Avaliação. **Revista Semestral de Avaliação Educacional**. São Paulo, nº 1, p. 84-95.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos (org.). **Avaliação**: um processo em questão. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Tradução: MAGNE, Bruno Charles. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto alegre, Artes Médicas, 1999.

_____. **Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Entre Duas Lógicas. Trad.: RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Avaliação de desempenho**: nova abordagem. São Paulo: LTr, 1996.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**. Um guia passo a passo para o professor. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. et al (Org.). **Práticas Avaliativas e aprendizagens: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, E. C. B. M. Como Analisar Casos. In: **Mapas de Informação** - Curso de Especialização em Avaliação a Distância, UNB/Faculdade de educação/Cátedra UNESCO de Educação a Distância, Brasília, 1997.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, 2001.

VILAR, A. de Matos. **A avaliação dos alunos no ensino básico**. Porto: ASA, 1996.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Mais do que atribuir uma concepção particular a cada autor, a arquitetura bibliográfica permite reconhecer a especialização temática do componente. Predominam obras dedicadas à avaliação da aprendizagem e à sua relação com o ensino, acompanhadas de produções sobre erro, recuperação, critérios e procedimentos. A presença de textos sobre avaliação institucional, qualidade e desempenho amplia o repertório, mas não altera o centro pedagógico do programa. A conservação de grande parte dessas referências nos planos de 2009 a 2016 acompanha a estabilidade observada nos demais campos documentais.

“Avaliação da Aprendizagem” constitui, portanto, uma forma de disciplinarização marcada pela associação entre autonomia curricular e autonomia programática. Além de integrar obrigatoriamente o percurso comum, a avaliação organiza os diferentes campos do plano, delimita um repertório conceitual próprio e orienta a formação para o planejamento, o acompanhamento da aprendizagem, a análise do erro e a seleção fundamentada de critérios e instrumentos. Sua especialização é predominantemente pedagógica, ainda que a ementa estabeleça interlocuções com dimensões institucionais e externas.

A estabilidade dos planos completos não comprova a permanência das práticas efetivamente realizadas, mas registra a conservação de um núcleo curricular pré-ativo durante o período documentado. Nesse núcleo, a avaliação é prescrita como parte constitutiva do trabalho pedagógico e como saber profissional necessário ao futuro pedagogo. Ao mesmo tempo, os critérios detalhados em uma das versões de 2013 mostram que a correspondência entre a concepção ensinada e a avaliação dos próprios licenciandos não era integral, sobretudo pela centralidade das provas escritas e pelo caráter pontual da recuperação. A disciplina consolidou, assim, uma presença curricular específica da avaliação da aprendizagem, com elevada delimitação programática, mas atravessada por tensões entre suas finalidades processuais e alguns dos procedimentos prescritos para avaliar os estudantes.

4.4.2 Avaliação Educacional

A disciplina “Avaliação Educacional” foi incorporada ao currículo 3003 como componente obrigatório comum, com carga horária de 60 horas e oferta no quarto termo do curso. Sua criação integrou a reestruturação curricular elaborada em 2014 e implantada para os ingressantes de 2015, na qual a avaliação passou do terceiro para

o segundo ano e recebeu denominação mais abrangente do que a disciplina anteriormente existente. A nova matriz também instituiu a “Práxis Pedagógica” em todos os termos, atribuindo-lhe a função de articular as disciplinas e aproximar os conteúdos desenvolvidos nos diferentes momentos da formação (Unesp/FC, 2014, p. 3-12, 24, 42).

A posição de “Avaliação Educacional” na matriz conferia-lhe autonomia curricular. A análise dos planos, entretanto, mostra que essa autonomia formal não foi acompanhada por uma configuração programática estável. Entre o programa associado à implantação da nova estrutura e os planos anuais, a disciplina oscilou entre uma formulação especializada no campo da avaliação e outra subordinada à função integradora da Práxis Pedagógica.

O corpus reúne um programa datado de 2015, planos anuais de 2016 a 2023 e um documento de 2024. Como a disciplina estava posicionada no quarto termo da matriz destinada aos ingressantes de 2015, o primeiro plano anual localizado, de 2016, é compatível com o momento em que a primeira turma alcançaria regularmente o componente. O documento de 2015 é tratado, portanto, como programa vinculado à implantação da nova estrutura, sem que sua existência comprove, isoladamente, a oferta da disciplina naquele ano.

Também é necessário considerar a natureza dos arquivos recuperados. Alguns planos associados a anos anteriores a 2020 apresentam inserções posteriores relacionadas à suspensão das atividades presenciais e ao uso de plataformas digitais durante a pandemia. Essas ocorrências indicam que os registros disponíveis no sistema foram atualizados sem que as datas originais de aprovação fossem necessariamente alteradas. Por essa razão, as referências ao ensino remoto não são atribuídas aos anos de 2016, 2018 ou 2019; a análise distingue o núcleo programático associado a cada aprovação das adaptações inseridas posteriormente.

O programa de 2015 apresentava elevada delimitação do objeto avaliativo. A ementa definia a avaliação como instrumento de planejamento e acompanhamento das ações educativas e incluía diferentes concepções, procedimentos, instrumentos, etapas da Educação Básica, mecanismos intraescolares, avaliação institucional e avaliação externa.

Os objetivos e conteúdos acrescentavam o estudo dos sistemas de avaliação em larga escala, nacionais e internacionais, conferindo ao componente um alcance que ultrapassava a avaliação da aprendizagem sem abandonar sua dimensão

pedagógica. Essa configuração recuperava parte expressiva do núcleo da antiga “Avaliação da Aprendizagem”: conceitos, funções, finalidades, pressupostos epistemológicos, erro, critérios e instrumentos.

Figura 123 — Ementa — Avaliação Educacional — 2015

Estudo da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática pedagógica. Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão. Avaliação Institucional e avaliação externa.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Figura 124 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2015

- Compreender a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino.
- Examinar e avaliar as principais concepções da avaliação educacional.
- Discutir critérios de avaliação que devem ser adotados na prática avaliativa.
- Analisar a questão do erro no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.
- Discutir diferentes instrumentos de avaliação e possibilidades de adequação de sua utilização.
- Refletir sobre as possibilidades e dificuldades da avaliação na prática-pedagógica.
- Conhecer os Sistemas de Avaliação de Larga Escala;

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Figura 125 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2015

1. Conceitos básicos da avaliação.
2. Funções, finalidades e características da avaliação.
3. Pressupostos epistemológicos da avaliação.
4. A importância do erro na prática avaliativa.
5. Critérios de avaliação.
6. Instrumentos de Avaliação.
7. Sistemas de Avaliação de Larga Escala (Nacional e Internacional)

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A principal ampliação consistia na incorporação explícita dos sistemas em larga escala e na presença, na ementa, das dimensões institucional e externa. A mudança de denominação correspondia, nesse programa, a uma ampliação do objeto, pois a avaliação passava a ser tratada simultaneamente em sua relação com o ensino e a aprendizagem, com a organização escolar e com os sistemas educacionais.

A metodologia combinava fundamentos teóricos, reflexões contextualizadas, aulas expositivas e dialogadas, estudo em grupo, pesquisa empírica, leituras e apresentações. O plano também vinculava a disciplina à Práxis Pedagógica, entendida como eixo epistemológico do curso. Nessa primeira configuração, entretanto, a articulação interdisciplinar não substituíra o objeto específico do componente: a avaliação organizava a ementa, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia, enquanto a Práxis aparecia como princípio de integração entre a disciplina e o projeto formativo mais amplo.

A bibliografia básica de 2015 reunia predominantemente obras dedicadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, à mediação pedagógica, à prova e à avaliação de escolas e sistemas.

Figura 126 — Bibliografia Básica — Avaliação Educacional — 2015

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANELO, José Carlos. *Avaliação de sistemas escolares e de escolas*. IN: UNESP. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de formação, gestão curricular e avaliação. 2ª Edição. São Paulo: Unesp, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A bibliografia básica de 2015 apresenta um núcleo relativamente concentrado na avaliação da aprendizagem, reunindo obras voltadas ao processo de ensino e

aprendizagem, à mediação pedagógica, à avaliação na Educação Infantil, à prova e à avaliação de escolas e sistemas.

Figura 127 — Bibliografia Complementar — Avaliação Educacional — 2015

- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- CAMPOS, Valério. Avaliação como apoio à aprendizagem. Margarita Ballester (Trad). Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CATANI, Denice Bárbara; GALLEGO, Rita de Cassia. Avaliação. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.
- DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 5 ed. São Paulo: Autores associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. Educação e Qualidade. 8 ed. Campinas SP: Papirus, 2003.
- _____. Avaliação Sob o Olhar Propedêutico. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora - Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. Educação e Avaliação. Revista Semestral de Avaliação Educacional. São Paulo, nº 1, p. 84-95.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos (org.). Avaliação: um processo em questão. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. Tradução: MAGNE, Bruno Charles. Construir as Competências desde a Escola. Porto alegre, Artes Médicas, 1999.
- _____. Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Trad.: RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PONTES, Benedito Rodrigues. Avaliação de desempenho: nova abordagem. São Paulo: LTr, 1996.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SILVA, Janssen Felipe da. et al (Org.). Práticas Avaliativas e aprendizagens: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SOUZA, E. C. B. M. Como Analisar Casos. In: Mapas de Informação - Curso de Especialização em Avaliação a Distância, UNB/Faculdade de educação/Cátedra UNESCO de Educação a Distância, Brasília, 1997.
- UNESP. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de formação, gestão curricular e avaliação. 2ª Edição. São Paulo: Unesp. 2007.
- VASCONCELLOS, C. Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, 2001.
- VILAR, A. de Matos. A avaliação dos alunos no ensino básico. Porto: ASA, 1996.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Essa composição mantém continuidade com o repertório anteriormente mobilizado em “Avaliação da Aprendizagem”, sobretudo pela permanência de títulos associados às concepções avaliativas, ao acompanhamento do estudante e ao uso pedagógico dos instrumentos. Ao mesmo tempo, a inclusão de uma referência específica sobre avaliação de sistemas acompanha a ampliação sugerida pela nova denominação da disciplina e pelos objetivos e conteúdos do plano, indicando que o componente passava a articular a escala da sala de aula às dimensões institucional e sistêmica da avaliação.

A bibliografia complementar amplia esse núcleo ao reunir produções sobre qualidade educacional, fracasso e sucesso escolar, avaliação dialógica, competências, portfólio, critérios, instrumentos e práticas avaliativas desenvolvidas em diferentes áreas do currículo.

Embora parte expressiva desse repertório já estivesse presente na versão diferenciada de 2013, sua permanência em 2015 reforça a continuidade documental entre as duas disciplinas e preserva uma arquitetura bibliográfica predominantemente pedagógica. A ampliação temática, portanto, não substitui o foco na avaliação da aprendizagem, mas o insere em um conjunto mais abrangente de problemas escolares, permitindo reconhecer uma tentativa de combinar fundamentos, procedimentos e diferentes escalas da avaliação.

Os procedimentos de avaliação dos licenciandos reproduziam a configuração já observada em uma das versões de 2013 da disciplina anterior: provas escritas individuais correspondiam a 80% da média final, complementadas por trabalho individual e seminário, enquanto a recuperação se restringia a uma única prova sobre os conteúdos do semestre. Embora houvesse alguma diversificação dos instrumentos, o predomínio das provas e o caráter pontual da recuperação indicam metacongruência parcial com a concepção processual ensinada, sobretudo porque o plano não registra devolutivas, revisão das produções ou possibilidades de reelaboração.

Os planos de 2016, 2017 e 2018 registram uma configuração distinta. Embora mantivessem o título “Avaliação Educacional”, a carga horária de 60 horas e a posição obrigatória no currículo 3003, seus objetivos, conteúdos, metodologia e bibliografia estavam organizados em torno da Práxis Pedagógica. Os objetivos chegavam a apresentar o componente como “Disciplina Práxis Pedagógica”, atribuindo-lhe a função de articular os conhecimentos do semestre por meio de projetos

interdisciplinares, práticas de ensino, estágio, pesquisa, extensão e gestão educacional. Essa redação possui relação com o PPP de 2014, que conferia à Prática/Práxis Pedagógica papel articulador e buscava tornar mais orgânica a aproximação entre os conteúdos das diferentes disciplinas (Unesp/FC, 2014, p. 3-9).

Figura 128 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2017

Objetivos
A Disciplina Práxis Pedagógica, como articuladora da organização curricular, tem os seguintes objetivos: - Articular os conhecimentos em construção ao longo do curso a partir de projetos interdisciplinares e de contextualização, viabilizando o processo de formação do Pedagogo por meio da Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado; - Desenvolver a práxis a partir da ação docente articulando atividades de ensino, pesquisa, extensão e Gestão Educacional em torno de Eixos Temáticos que contemplem questões específicas das disciplinas/atividades; - Possibilitar o trabalho com os conceitos básicos articulados pelos pensadores expostos pela disciplina.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A correspondência com o projeto geral do curso, entretanto, produziu uma tensão no interior de “Avaliação Educacional”: ao assumir a função integradora prevista para a Práxis, a disciplina deixou de delimitar, em seus planos, os conhecimentos específicos sugeridos por sua denominação. A ementa desse período reafirmava interdisciplinaridade e contextualização, investigação de temas emergentes das Ciências da Educação, elaboração de alternativas de intervenção e desenvolvimento de projetos sobre questões do cotidiano escolar. Embora essa formulação projetasse uma formação voltada à articulação entre teoria e prática e à transformação das situações educativas, não circunscrevia a avaliação como campo específico. Conceitos, funções, critérios, instrumentos, erro, avaliações externas e sistemas educacionais deixavam de organizar a prescrição documental.

Figura 129 — Ementa — Avaliação Educacional — 2016

Ementa (Tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)
A disciplina, a partir dos princípios de interdisciplinaridade e contextualização, desenvolverá investigação, discussão, compreensão de temáticas relativas à ciência e ciências da Educação emergentes/articuladoras dos saberes focado no Curso, concepção de alternativas de intervenção/ transformação no processo educativo. A Cada semestre será abordado um tema do cotidiano escolar para que os alunos possam desenvolver projetos, visando a transposição dos conteúdos de fundamentos e teórico-práticos com vistas à transformação da realidade do cotidiano escolar da escola pública. Neste semestre, a ênfase deverá ser articular os conhecimentos das diferentes disciplinas para o planejamento de projeto acerca da necessidade de transformação de uma escola da homogeneidade para uma escola da e na heterogeneidade. A Prática como componente curricular será desenvolvida nesta disciplina como elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

O conteúdo programático reduzia-se à escolha de um tema contemporâneo do cotidiano escolar, a ser trabalhado por meio de projeto interdisciplinar. A metodologia previa trabalho em equipe e articulação dos conhecimentos do semestre, de modo a assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática.

Figura 130 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2017

Conteúdo
Um tema contemporâneo do cotidiano escolar que seja trabalhado em forma de projeto interdisciplinar visando a articulação das disciplinas do Semestre.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Essas disposições conferiam ao componente uma função pedagógica e integradora, mas não permitiam determinar que dimensão da avaliação seria estudada nem quais conhecimentos avaliativos seriam obrigatoriamente disponibilizados aos estudantes.

A bibliografia confirma essa mudança. A bibliografia básica concentrava-se em obras sobre relação entre teoria e prática, didática, interdisciplinaridade, estágio e formação docente. Esse núcleo sustentava a função integradora atribuída à Práxis Pedagógica, privilegiando a articulação dos saberes construídos no curso e sua relação com a atuação profissional. Embora coerente com o projeto formativo mais amplo da matriz, a seleção não delimitava conceitos, modalidades, critérios, instrumentos ou políticas próprios da avaliação educacional.

Figura 131 — Bibliografia Básica — Avaliação Educacional — 2016

CANDAU, Vera M. & Lélis, Isabel. A relação teoriaprática na formação do educador. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, (55): 1218, novdez. 1983. CANDAU, Vera Maria. Didática currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 1145. CANDAU, Vera Maria. Didática currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 130147. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A formação do professor e a prática de ensino. São Paulo: Pioneira, 1988. CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas, Papirus, 1995. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade e estágio curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). Formação de Professores Pensar e Fazer. São Paulo, Cortez, 1992. P. 5371. FAZENDA, I. (Org). Práticas Interdisciplinares na Escola. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz a terra, 1997. GATTI, Bernadete & ROVAI, Angelina. Um estudo sobre os cursos de formação de Professores a nível de 2º grau: antigos cursos normais. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (20): 1537, março, 1977.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A bibliografia complementar ampliava essa orientação com produções sobre saberes profissionais, cotidiano escolar, democratização da escola, identidade docente e reflexão sobre a prática. O conjunto aprofundava a formação pedagógica e a compreensão das relações entre experiência, conhecimento e intervenção educativa, mas permanecia igualmente distante da especialização avaliativa sugerida pelo título da disciplina. Assim, a arquitetura bibliográfica confirma que, entre 2016 e 2018, o componente preservou autonomia curricular, mas subordinou programaticamente a avaliação à função articuladora da Práxis Pedagógica.

Figura 132 — Bibliografia Complementar — Avaliação Educacional — 2016

- LIBÂNEO, Carlos José. Produção de Saberes na escola: Suspeitas e apostas. IN: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 1145.
- MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M. R. e MIZUKAMI, M. (orgs.) Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 153-165.
- MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005. 221 p.
- MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002. 302 p.
- MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. IN: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 131-147.
- NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. IN: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A Formação do Professor e a Prática de Ensino. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 415-3.
- NÓVOA. (org). Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.
- PICONEZ, S. (coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e prática? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ A. I. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) Profissão professor. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ A. I. Compreender e Transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. Philos: Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau, Florianópolis, ano 8, nº 15, 1º semestre, 2001. p. 19-37.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Essa configuração também evidencia uma tensão entre os diferentes níveis documentais. O PPP projetava um pedagogo capaz de planejar, executar, acompanhar e avaliar processos e projetos educacionais e mantinha “Avaliação Educacional” como disciplina obrigatória. Os planos de 2016 a 2018, entretanto, não traduziam essa capacidade profissional em um conjunto específico de objetivos e

conteúdos avaliativos. O reconhecimento da avaliação na matriz e no perfil profissional não assegurou, portanto, sua delimitação contínua no interior do componente que levava seu nome.

Os procedimentos de avaliação discente dessa fase estavam relacionados ao trabalho em grupo, aos debates e à apresentação de projetos em seminários. Nos arquivos recuperados, o campo de recuperação menciona atividades adicionais, observação das dificuldades, possibilidade de refazer avaliações individuais e exame final. Entretanto, como parte dessas informações foi inserida ou atualizada posteriormente, elas devem ser interpretadas com cautela. Além disso, a ausência de uma concepção específica de avaliação nos objetivos e conteúdos impede examinar plenamente a correspondência entre aquilo que era ensinado sobre avaliação e a forma de avaliar os licenciandos. Para essa fase, as informações são insuficientes para uma classificação consistente da metacongruência.

Em 2019, objetivos, conteúdos e bibliografia foram reorganizados, e a avaliação voltou a constituir o objeto central do programa. Essa alteração não representou criação inteiramente nova, pois recuperou elementos presentes no documento de 2015 e na antiga “Avaliação da Aprendizagem”. Trata-se de uma nova apropriação de um repertório já disponível, reorganizado para articular avaliação da aprendizagem, prática pedagógica e sistemas externos. Na perspectiva de Chartier (1990), essa circulação entre programas permite reconhecer diferentes usos curriculares de uma mesma disciplina, sem presumir uma evolução linear ou uma intenção única de seus elaboradores.

Os objetivos de 2019 retomavam a avaliação como elemento integrador entre aprendizagem e ensino, o conhecimento das principais concepções, a discussão dos critérios, a análise do erro e a adequação dos instrumentos. A esses elementos somavam-se o estudo dos principais sistemas de avaliação externa, a reflexão sobre suas possibilidades e limitações e a problematização das relações entre avaliação processual e avaliação externa. O emprego de verbos como discutir, analisar, refletir e problematizar projetava uma formação que não se limitava à aplicação de procedimentos.

O conteúdo acompanhava essa reorganização. Conceitos básicos, pressupostos epistemológicos, funções, finalidades, erro, critérios e instrumentos voltavam a compor o programa, acrescidos dos sistemas de avaliação educacional. A disciplina articulava, assim, duas escalas: a avaliação desenvolvida no processo de

ensino e aprendizagem e as avaliações externas relacionadas às políticas e aos sistemas educacionais.

Figura 133 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2019

Objetivos
• Discutir o papel da avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. • Conhecer as principais concepções de avaliação educacional. • Discutir critérios de avaliação possíveis na prática avaliativa. • Analisar a questão do erro no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. • Discutir diferentes instrumentos de avaliação e possibilidades de adequação de sua utilização. • Refletir sobre as possibilidades e dificuldades da avaliação na prática-pedagógica. • Conhecer os principais sistemas de avaliação externa no país. • Refletir sobre as possibilidades e as limitações das avaliações externas no processo escolar. • Problematicar a relação entre avaliação de/em processo e avaliação externa.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

Figura 134 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2019

Conteúdo
1. Conceitos básicos da avaliação. 2. Pressupostos epistemológicos da avaliação. 3. Funções, finalidades e características da avaliação. 4. O papel do erro na prática avaliativa. 5. Critérios e instrumentos de avaliação. 6. Os sistemas de avaliação educacionais

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A recomposição da autonomia programática, entretanto, não alcançou todos os campos do plano. A ementa permaneceu aquela formulação genérica centrada em interdisciplinaridade, contextualização, temas emergentes, projetos e transformação do cotidiano escolar. Desse modo, objetivos, conteúdos e bibliografia delimitavam a avaliação, enquanto a ementa continuava vinculada à função integradora da Práxis Pedagógica. Essa assimetria indica que a especificidade do componente foi amplamente recuperada, mas não se tornou homogênea em sua organização documental.

A bibliografia básica de 2019 também registra mudança substantiva. O repertório passa a reunir produções sobre avaliação da aprendizagem, didática e prova, mas incorpora de modo mais expressivo temas relacionados à avaliação de sistemas, regulação educacional, performatividade, reformas, progressão continuada

e relações entre avaliações externas e currículo escolar. A bibliografia complementar conserva títulos associados à mediação, qualidade, critérios, instrumentos, portfólio e práticas avaliativas.

Essa arquitetura bibliográfica amplia a especialização do componente. A avaliação da aprendizagem permanece presente, mas passa a dialogar com as dimensões políticas e institucionais da avaliação educacional. A inclusão dos sistemas externos não deve ser interpretada automaticamente como predomínio de uma tradição utilitária. Como os objetivos prescrevem conhecer seus limites, refletir sobre suas possibilidades e problematizar suas relações com a avaliação processual, os sistemas aparecem principalmente como objetos de análise acadêmica e crítica, e não apenas como instrumentos para a gestão de resultados.

Figura 135 — Bibliografia Básica — Avaliação Educacional — 2019

- Bibliografia Básica**
 AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: Educ. Soc., Ago. 2001, vol.22, no.75, p.15-32.
 ANDRÉ, M. (Org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.
 BALL, Stephen. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: Revista Portuguesa de Educação, Braga, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
 BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.
 BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. In: Pro-Posições, Dez 2010, vol.21, no.3, p.193-218.
 FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: Educ. Soc., Abr 2004, vol.25, no.86, p.131-170.
 LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
 LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
 FREITAS, L. C. (Org.). Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.
 MORETTO, Vasco Pedro. Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
 SOUSA, Sandra Zákia; BONAMINO, Alicia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2012.
 SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. In: Estud. av., Ago 2007, vol.21, no.60, p.27-44

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

A metodologia articulava leitura e discussão de textos, pesquisas teórico-práticas, aulas dialogadas, estudos de caso, vídeos, planejamentos e seminários, em correspondência com os objetivos de relacionar fundamentos, práticas escolares e sistemas avaliativos, sem que o plano permita inferir como essas atividades foram efetivamente desenvolvidas (Chervel, 1990). A avaliação dos licenciandos combinava produções individuais e coletivas, seminários, atividades teórico-práticas e prova escrita, com critérios previamente discutidos e expressos por descritores qualitativos

convertidos em notas. Essa organização indica metacongruência consistente, embora não pronunciada, pois o documento não detalha devolutivas, reelaboração das atividades ou procedimentos de recuperação processual, limitando-se à previsão de exame final.

Figura 136 — Bibliografia Complementar — Avaliação Educacional — 2019

- Bibliografia Complementar
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- CAMPOS, Valério. Avaliação como apoio à aprendizagem. Margarita Ballester (Trad). Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- CATANI, Denice Bárbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. Avaliação. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.
- DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 5 ed. São Paulo: Autores associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. Educação e Qualidade. 8 ed. Campinas SP: Papiros, 2003.
- _____. Avaliação Sob o Olhar Propedêutico. 2.ed. Campinas, SP: Papiros, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora - Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. Educação e Avaliação. Revista Semestral de Avaliação Educacional. São Paulo, nº 1, p. 84-95.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos (org.). Avaliação: um processo em questão. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2006.
- PONTES, Benedito Rodrigues. Avaliação de desempenho: nova abordagem. São Paulo: LTr, 1996.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SILVA, Janssen Felipe da. et al (Org.). Práticas Avaliativas e aprendizagens: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SOUZA, E. C. B. M. Como Analisar Casos. In: Mapas de Informação - Curso de Especialização em Avaliação a Distância, UNB/Faculdade de educação/Cátedra UNESCO de Educação a Distância, Brasília, 1997.
- VASCONCELOS, C. Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos, 2001.
- VILAR, A. de Matos. A avaliação dos alunos no ensino básico. Porto: ASA, 1996.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do Acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp de Bauru.

O plano de 2020 interrompe essa aparente estabilização e retoma a configuração geral da Práxis Pedagógica. Seus objetivos, conteúdos e bibliografia voltam a privilegiar articulação interdisciplinar, temas do cotidiano escolar, teoria e prática, formação docente e desenvolvimento de projetos. A avaliação deixa novamente de organizar o programa, embora permaneça na denominação e na posição formal do componente. O documento confirma, portanto, que a trajetória não consistiu em passagem definitiva da baixa especificação para a autonomia programática em 2019.

As alterações relacionadas ao ensino remoto aparecem de modo documentalmente coerente em 2020. As atividades assíncronas correspondiam a 40% da nota, enquanto um instrumento final aplicado a distância representava 60%. A recuperação previa atividades extras destinadas à superação das dificuldades, possibilidade de refazer uma vez as avaliações individuais e exame final. Embora a concentração de 60% da nota em um instrumento final limitasse o caráter distribuído da avaliação, a previsão de atividades adicionais e substitutivas introduzia possibilidades de acompanhamento e revisão mais explícitas do que aquelas registradas no programa de 2015. Como a avaliação não constituía o objeto específico do ensino nesse plano, contudo, não é possível estabelecer metacongruência entre a concepção avaliativa ensinada e os procedimentos aplicados.

De 2021 a 2023, os planos retomam e conservam a configuração específica encontrada em 2019. Permanecem os objetivos relacionados à avaliação da aprendizagem e aos sistemas externos, o mesmo conteúdo programático, a bibliografia especializada, a metodologia diversificada e os critérios de avaliação baseados em instrumentos individuais e coletivos. A repetição desses elementos indica estabilização documental do programa, ainda que a ementa genérica continue produzindo assimetria interna.

O plano de 2024, embora posterior ao recorte da pesquisa, reproduz essa configuração e confirma que a disciplina permaneceu vinculada ao currículo 3003 durante a transição. Sua consulta não amplia o período de análise, mas impede que a ausência do componente na nova matriz seja confundida com encerramento imediato de sua oferta.

O PPP de 2021 registra que a reestruturação destinada aos ingressantes de 2023 envolveu inserção, exclusão, alteração e remanejamento de disciplinas, principalmente em razão da curricularização da extensão (Unesp/FC, 2021, p. 33-36). “Avaliação Educacional” não integrou a nova estrutura, mas o currículo anterior permaneceu em funcionamento para os estudantes a ele vinculados (Unesp/FC, 2021, p. 67). A existência do plano de 2023 comprova essa continuidade transitória. A retirada da disciplina da nova matriz deve ser compreendida, portanto, como supressão de sua forma autônoma para os novos ingressantes, e não como desaparecimento imediato do currículo em andamento. O mesmo PPP registra a necessidade de recomposição docente em áreas que incluíam “Avaliação Educacional”, mas não estabelece relação causal entre essa condição e a retirada do

componente da nova matriz (Unesp/FC, 2021, p. 69). A coexistência dos registros pode contextualizar as condições institucionais de oferta, sem autorizar a conclusão de que a exclusão tenha resultado diretamente da disponibilidade de professores.

Consideradas as tradições curriculares propostas por Goodson (1995), as configurações específicas de 2015, 2019 e 2021 a 2023 articulam predominantemente as tradições pedagógica e acadêmica. A primeira aparece na relação entre avaliação, ensino, aprendizagem, erro, critérios e intervenção docente; a segunda, na sistematização dos fundamentos e na análise das políticas e dos sistemas externos. A tradição utilitária está presente nos instrumentos e procedimentos, mas não assume posição dominante, pois esses recursos são subordinados à reflexão sobre suas finalidades, possibilidades e limites.

Nas configurações vinculadas à Práxis Pedagógica, entre 2016 e 2018 e novamente em 2020, predomina uma tradição pedagógica de caráter integrador, mas sem especialização na avaliação. A disciplina projeta articulação entre teoria e prática, desenvolvimento de projetos e intervenção no cotidiano escolar, porém não delimita os conhecimentos avaliativos necessários à atuação profissional. A presença nominal da avaliação não corresponde, nesses anos, à sua constituição como princípio organizador do programa.

Em termos de profissionalização, as versões específicas projetam um pedagogo capaz de compreender concepções, interpretar o erro, analisar critérios e instrumentos e problematizar as relações entre a avaliação conduzida no cotidiano escolar e os sistemas externos. Essa configuração aproxima-se do professor-pesquisador reflexivo e incorpora uma orientação para a análise das políticas e dos sistemas de avaliação. Trata-se de uma projeção documental de saberes e modos de atuação, e não de afirmação sobre as identidades efetivamente desenvolvidas pelos licenciandos (Viñao, 2008).

A trajetória de “Avaliação Educacional” evidencia, assim, que autonomia curricular e autonomia programática não avançaram de modo simultâneo. A posição obrigatória na matriz conferiu reconhecimento institucional à avaliação, mas não assegurou estabilidade ao conteúdo que deveria representá-la. Em perspectiva próxima à de Bourdieu, a posição curricular pode ser interpretada como forma de legitimação de um saber; entretanto, as oscilações internas mostram que esse reconhecimento formal não foi suficiente para estabilizar sua organização programática.

O componente apresentou, portanto, quatro movimentos documentais: uma configuração especializada prevista em 2015; a subordinação à Práxis Pedagógica entre 2016 e 2018; a recomposição ampliada da avaliação em 2019, seguida de novo retorno ao programa integrador em 2020; e a estabilização da configuração específica entre 2021 e 2023. Essa trajetória não foi linear. Ela envolveu a circulação de diferentes programas sob uma mesma denominação e demonstrou que a disciplinarização depende não apenas da existência de uma disciplina própria, mas da capacidade de a avaliação organizar, de forma coerente, seus objetivos, conteúdos, bibliografia, metodologia e procedimentos de avaliação discente.

4.4.3 Trajetória e configurações disciplinares em Bauru (FC)

A análise das duas disciplinas identificadas no curso de Pedagogia da FC/Unesp de Bauru evidencia uma trajetória não linear de disciplinarização da avaliação. Tanto “Avaliação da Aprendizagem” quanto “Avaliação Educacional” ocuparam posição obrigatória no percurso comum dos estudantes, dispondo de denominação, carga horária e localização próprias na matriz. Essa autonomia curricular, entretanto, não produziu configurações programáticas igualmente estáveis. Enquanto a primeira disciplina manteve um núcleo específico relativamente constante, a segunda alternou programas especializados em avaliação e formulações subordinadas à função integradora da Práxis Pedagógica.

“Avaliação da Aprendizagem” constituiu a configuração mais estável do período inicial. Incorporada à estrutura destinada aos ingressantes de 2007, com 68 horas, a disciplina organizava seus objetivos, conteúdos, ementa e bibliografia em torno das concepções avaliativas, das funções e finalidades da avaliação, do erro, dos critérios e dos instrumentos. A articulação desses elementos conferia-lhe autonomia programática e uma especialização predominantemente pedagógica, na qual a avaliação era prescrita como parte do planejamento e do acompanhamento do ensino e da aprendizagem. A estabilidade do programa nos planos localizados não permite inferir permanência das práticas efetivamente desenvolvidas, mas registra a conservação de um núcleo curricular pré-ativo durante o período documentado.

Os procedimentos empregados para avaliar os próprios licenciandos, contudo, revelam que essa coerência não abrangia de maneira uniforme todos os campos do plano. Em uma das versões de 2013, as provas escritas correspondiam à maior parte

da média e a recuperação se restringia a uma avaliação individual final. Embora também fossem previstos trabalho e seminário, essa concentração indica metacongruência parcial com a concepção processual ensinada, pois o documento não registrava devolutivas, revisão das produções ou possibilidades de reelaboração. A disciplina projetava, assim, um profissional capaz de analisar concepções, interpretar o erro e selecionar instrumentos, mas os próprios procedimentos avaliativos combinavam diversificação limitada e predominância da verificação escrita.

A criação de “Avaliação Educacional” no currículo implantado para os ingressantes de 2015 preservou a posição obrigatória da avaliação, reduziu a carga horária para 60 horas e deslocou o componente para o segundo ano (Unesp/FC, 2014, p. 12, 24, 42). O programa vinculado à implantação da nova estrutura já apresentava uma formulação ampliada, pois articulava avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação externa e sistemas em larga escala. Essa organização mantinha parte expressiva do repertório da disciplina anterior, mas acrescentava outras escalas do fenômeno avaliativo, fazendo com que a mudança de denominação correspondesse, naquele documento, a uma ampliação programática.

Os planos de 2016 a 2018, entretanto, não conservaram essa delimitação. Apesar de a disciplina manter nome, código, carga horária e posição próprios, seus objetivos, conteúdos, metodologia e bibliografia foram organizados em torno da Práxis Pedagógica, dos projetos interdisciplinares e da articulação entre teoria e prática. Essa configuração era coerente com o princípio integrador estabelecido pelo PPP de 2014, mas subordinava programaticamente a avaliação à organização mais ampla do curso. A presença da palavra “avaliação” no título não garantia, portanto, que conceitos, modalidades, critérios, instrumentos ou políticas avaliativas fossem efetivamente prescritos como conteúdos da disciplina.

Em 2019, a avaliação voltou a organizar os objetivos, os conteúdos e a bibliografia. O programa retomou concepções, pressupostos epistemológicos, funções, erro, critérios e instrumentos e os articulou ao estudo dos sistemas externos, de suas possibilidades, limitações e relações com a avaliação realizada no processo escolar. Essa configuração não representou criação inteiramente nova, mas uma apropriação e uma reelaboração de elementos já disponíveis nos programas anteriores. Na perspectiva de Chartier (1990), a alternância permite reconhecer diferentes usos curriculares de uma mesma disciplina, sem reduzir sua trajetória a uma sequência linear de aperfeiçoamento.

A recomposição de 2019 não se tornou imediatamente estável. Em 2020, o componente retomou a configuração geral da Práxis Pedagógica, voltando a privilegiar projetos interdisciplinares, formação docente e articulação entre teoria e prática. De 2021 a 2023, porém, os planos recuperaram e conservaram a formulação específica de 2019. A trajetória de “Avaliação Educacional” foi marcada, portanto, por uma configuração especializada prevista em 2015, pela subordinação à Práxis entre 2016 e 2018, pela recomposição do objeto em 2019, por nova oscilação em 2020 e pela estabilização documental da versão especializada a partir de 2021.

Mesmo nas fases de maior delimitação, a autonomia programática permaneceu assimétrica, pois a ementa genérica vinculada à interdisciplinaridade e à contextualização foi conservada, enquanto objetivos, conteúdos e bibliografia se especializaram em avaliação. Ainda assim, os planos específicos apresentavam maior correspondência entre o objeto ensinado e a avaliação dos licenciandos: previam produções individuais e coletivas, seminários, atividades teórico-práticas, prova escrita e critérios previamente discutidos e expressos por descritores qualitativos. Essa organização indica metacongruência consistente, embora não pronunciada, devido à ausência de maior detalhamento sobre devolutivas, reelaboração das atividades e recuperação processual.

As tradições curriculares propostas por Goodson (1995) também assumiram diferentes pesos ao longo dessa trajetória. Em “Avaliação da Aprendizagem” e nas versões específicas de “Avaliação Educacional”, predominou a tradição pedagógica, expressa na relação entre avaliação, ensino, aprendizagem, erro e intervenção docente. A tradição acadêmica ganhou maior presença quando os programas sistematizaram fundamentos, concepções, políticas e sistemas externos. Os conhecimentos procedimentais também compareceram, mas os critérios, instrumentos e avaliações em larga escala foram geralmente apresentados como objetos a serem analisados em suas finalidades e limites, e não apenas como técnicas a serem aplicadas.

Em termos de profissionalização, os planos específicos projetavam um pedagogo capaz de compreender fundamentos, selecionar critérios e instrumentos, interpretar resultados e problematizar as relações entre a avaliação realizada na escola e os sistemas externos. Essa configuração aproxima-se do professor-pesquisador reflexivo e incorpora uma orientação para a análise das políticas e dos sistemas avaliativos. Trata-se, contudo, de uma projeção documental dos saberes e

modos de atuação considerados relevantes, e não de uma identidade profissional comprovadamente produzida pela formação (Viñao, 2008).

A retirada de “Avaliação Educacional” da estrutura destinada aos ingressantes de 2023 encerrou sua presença como disciplina autônoma na nova matriz, mas não interrompeu imediatamente sua oferta. O currículo 3003 continuou em funcionamento para as turmas anteriormente matriculadas, como demonstra o plano localizado em 2023 (Unesp/FC, 2021, p. 33, 67). A supressão da disciplina deve ser compreendida, portanto, como perda de sua posição autônoma na nova organização curricular, e não como desaparecimento instantâneo de todas as ofertas.

O caso de Bauru demonstra, assim, que a disciplinarização da avaliação depende de dimensões relacionadas, mas não equivalentes. A existência de uma disciplina obrigatória assegurou reconhecimento e alcance curricular, porém não garantiu que a avaliação organizasse continuamente seus diferentes campos programáticos. “Avaliação da Aprendizagem” associou autonomia curricular e programática de forma relativamente estável; “Avaliação Educacional” conservou a primeira, mas apresentou sucessivos movimentos de ampliação, subordinação, recomposição e estabilização. A trajetória evidencia que a institucionalização de um saber não se completa com sua inscrição na matriz: ela também depende da continuidade com que esse saber estrutura objetivos, conteúdos, bibliografia, metodologia e procedimentos de avaliação discente.

4.5 AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (IBILCE)

No Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp, campus de São José do Rio Preto, o mapeamento documental referente ao período de 2007 a 2023 identificou uma única disciplina diretamente relacionada à temática: “Avaliação Educacional”, componente optativo, semestral, com 4 créditos e carga horária de 60 horas. Sua condição curricular evidencia uma forma de disciplinarização distinta daquela observada nas unidades em que a avaliação integrou componentes obrigatórios comuns ou percursos de aprofundamento. No Ibilce, o tema alcançou denominação e espaço próprios, mas não se tornou parte necessária da formação de todos os estudantes.

Essa posição deve ser confrontada com os resultados da Seção 3. Os documentos institucionais atribuíam ao pedagogo responsabilidades relacionadas ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação de atividades, projetos e instituições, mas a formação disciplinar específica permaneceu optativa. Configurou-se, portanto, uma diferença entre a amplitude das competências avaliativas prescritas para o conjunto dos egressos e o alcance seletivo da disciplina destinada ao estudo sistemático do tema.

A análise baseia-se em um plano vinculado à Licenciatura em Pedagogia, sem data preenchida no próprio documento, embora o arquivo tenha sido identificado como de 2009, e em um plano destinado à Licenciatura em Física, aprovado pelo Departamento de Educação em 2008. Os dois apresentam o mesmo núcleo de ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, bibliografia e avaliação discente, o que constitui indício de circulação de um programa comum, pelo menos entre essas duas licenciaturas. Como apenas um dos planos pertence diretamente à Pedagogia, não é possível reconstruir transformações programáticas da disciplina ao longo de todo o período investigado.

4.5.1 Avaliação Educacional

O primeiro registro nominal localizado de “Avaliação Educacional” nos documentos curriculares da Pedagogia aparece na alteração de 2015, na qual a disciplina figura tanto no currículo vigente quanto no proposto, com 4 créditos e destinação ao quarto ano. O documento demonstra sua manutenção, e não sua criação naquele momento (Unesp/Ibilce, 2015, p. 7). A adequação implantada em 2019 preservou a mesma denominação, carga horária e posição entre as optativas (Unesp/Ibilce, 2019, p. 6). Já a estrutura iniciada em 2023 manteve 90 horas de optativas no último ano, mas não apresentou sua relação nominal, o que impede confirmar, apenas por esse documento, a continuidade específica da disciplina (Unesp/Ibilce, 2022, p. 6-8).

Segundo informações obtidas junto à Seção Técnica de Graduação e ao Departamento de Educação, a disciplina era ofertada desde pelo menos 2008. Documentalmente, porém, foram localizados um plano destinado à Física, aprovado naquele ano, e outro identificado com o curso de Pedagogia, sem data explícita. A proximidade entre os dois documentos permite reconhecer um núcleo programático

compartilhado no final da década de 2000, mas não autoriza tratar o plano da Física como uma versão posterior da disciplina na Pedagogia nem afirmar estabilidade até 2023.

“Avaliação Educacional” apresenta autonomia curricular, pois possui denominação própria, carga horária, créditos e posição definida entre as optativas. Também alcança autonomia programática acentuada, uma vez que a avaliação organiza a ementa, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia, sem permanecer subordinada ao planejamento, à gestão ou a outro objeto predominante. Essa autonomia interna, contudo, não corresponde a uma posição central na matriz: por depender da oferta institucional e da escolha discente, a disciplina não assegurava formação específica a todos os licenciandos.

A ementa delimita o componente como espaço de “estudo, discussão e análise da avaliação educacional no espaço macro e micro escolar”. A articulação entre essas duas escalas amplia o objeto para além da avaliação da aprendizagem, embora o documento não discrimine todas as modalidades abrangidas. Os objetivos mantêm a orientação teórico-reflexiva e acrescentam uma dimensão propositiva, ao preverem a problematização da avaliação e a elaboração e o desenvolvimento de propostas avaliativas no espaço escolar.

Figura 137 — Objetivos — Avaliação Educacional — 2009

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
a) Propiciar o estudo, a discussão e a problematização sobre a avaliação educacional no espaço macro e micro escolar;
b) Promover a elaboração e desenvolvimento de propostas avaliativas no espaço escolar.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp de São José do Rio Preto.

A vinculação entre problematização e proposição sugere que a disciplina não pretendia limitar-se à apresentação de conceitos. Entretanto, o plano não esclarece a natureza das propostas a serem elaboradas, nem informa se estariam relacionadas à aprendizagem, à instituição escolar, aos programas ou aos sistemas educacionais. A amplitude da formulação preserva diferentes possibilidades de abordagem, mas também torna menos definida a operacionalização da dimensão prática.

O conteúdo programático organiza-se em quatro unidades: conceitos e concepções de avaliação educacional; aspectos históricos; legislação educacional brasileira; e propostas e práticas avaliativas. A sequência parte da delimitação conceitual e da historicização, passa pela dimensão normativa e termina com a

aproximação das práticas. A avaliação constitui, assim, o princípio organizador de todo o programa, percorrido em suas dimensões teóricas, históricas, legais e pedagógicas.

Figura 138 — Conteúdo Programático — Avaliação Educacional — 2009

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das unidades)	
1.	Conceitos e concepções de avaliação educacional;
2.	Aspectos históricos da avaliação educacional;
3.	A legislação educacional brasileira e a avaliação educacional;
4.	Propostas e práticas avaliativas.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp de São José do Rio Preto.

A unidade dedicada à legislação reforça a escala macroescolar anunciada na ementa, ao relacionar a avaliação ao ordenamento educacional. A unidade final, voltada às propostas e práticas, aproxima o conteúdo da ação pedagógica, mas não indica se essas práticas seriam analisadas, simuladas, elaboradas ou desenvolvidas em situações escolares. O plano prescreve, portanto, a articulação entre fundamentos e intervenção, ainda que detalhe mais o primeiro polo do que os meios de realização do segundo.

A metodologia previa leituras de textos, projetos, programas e leis, seguidas de aulas expositivas, discussões e apreciações dos estudantes. Esses procedimentos mantêm correspondência com os objetivos de estudar, discutir e problematizar a avaliação. A referência a projetos, programas e documentos legais também favorece a articulação entre as escalas micro e macroescolar. Em contrapartida, não são explicitadas estratégias específicas para a elaboração e o desenvolvimento das propostas avaliativas mencionadas nos objetivos, como oficinas, estudos de caso, produção orientada de instrumentos ou revisão coletiva das propostas. A correspondência metodológica mostra-se, assim, mais evidente na dimensão teórico-reflexiva do que na dimensão propositiva.

A arquitetura bibliográfica acompanha essa configuração. A bibliografia básica reúne obras voltadas à avaliação da aprendizagem, ao planejamento, aos instrumentos, às práticas de ensino e à avaliação educacional em sentido mais amplo. A bibliografia complementar expande o repertório para avaliação de políticas e programas, escolas e universidades, ciclos, seriação, currículo, exclusão e diferentes práticas avaliativas.

Figura 139 — Bibliografia Básica — Avaliação Educacional — 2009

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
 HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.
 SACRISTÁN, J. G; GÓMES, A.I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
 SANT'ANNA, F. M et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11 ed. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 1989.
 VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, prática e planejamento*. São Paulo: IBRASA, 2000.
 VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) *Avaliação: políticas e práticas*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
 ZABALA, A. A. *A prática educativa: como ensinar*. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp de São José do Rio Preto.

Figura 140 — Bibliografia Complementar — Avaliação Educacional — 2009

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
 BARRETTO, E. S. S. A avaliação da educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, n. 75. p.48-66.
 BELLONI, I et al. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
 CANO, I. *Introdução à avaliação de programas sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro, 2006.
 CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P (org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2005.
 DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.
 ESTEBAN, M. T (org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
 ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora, 1999.
 FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
 FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002a.
 _____. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002b.
 _____. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003a.
 _____. *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas, SP: Komedi, 2003b.
 GARCIA, W. E. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw – Hill, 1981.
 HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
 HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.
 MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
 RAPHAEL, H. S; CARRARA, K (org.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: FAPESP/Autores Associados, 2002.
 VILLAS, BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp de São José do Rio Preto.

A combinação entre as duas bibliografias sustenta a abrangência anunciada pela ementa. O repertório não restringe a disciplina à avaliação da aprendizagem, pois incorpora títulos referentes a políticas, programas e instituições, mas também preserva a relação com o ensino e o trabalho pedagógico. A bibliografia básica fornece um núcleo conceitual e pedagógico, enquanto a complementar amplia as escalas e os problemas contemplados. Como os dois planos localizados apresentam a mesma

relação de obras, pode-se reconhecer a circulação documental desse repertório entre Pedagogia e Física, mas não sua permanência inalterada nos anos posteriores.

Nos termos de Goodson (1995), predomina a tradição acadêmica, expressa na centralidade do estudo, da problematização, da historicização e da fundamentação conceitual e legal. A tradição pedagógica aparece na referência ao espaço escolar, às práticas e à elaboração de propostas. A tradição utilitária também está presente, mas de maneira menos desenvolvida, sobretudo na menção a instrumentos, planejamento, programas e propostas avaliativas, sem detalhamento técnico mais amplo. As três tradições coexistem, porém com maior peso da constituição da avaliação como objeto sistemático de compreensão e análise.

Essa organização projeta uma orientação formativa próxima à do intelectual crítico, especialmente pela problematização da avaliação, por sua historicização e pela articulação entre dimensões escolares, normativas e político-institucionais. Tal configuração não é exclusiva, pois o componente também prescreve a elaboração de propostas vinculadas ao espaço escolar. A menor explicitação de instrumentos, critérios e situações de aplicação indica, entretanto, que o plano privilegia a compreensão teórico-crítica em relação ao domínio técnico-operacional. Trata-se de uma identidade profissional projetada documentalmente, e não de resultado cuja realização possa ser comprovada pelos planos (Viñao, 2008; Chervel, 1990).

A avaliação dos licenciandos combinava prova escrita, apresentação de seminário, entrega de resumo e participação nas atividades propostas. Esses procedimentos guardam correspondência com a metodologia baseada em leitura, exposição, discussão e síntese. O documento, porém, não informa pesos, critérios qualitativos, formas de devolutiva, oportunidades de revisão ou procedimentos de recuperação.

Pode-se reconhecer, nesse aspecto, metacongruência parcial. Os instrumentos dialogam com a orientação acadêmica da disciplina, mas o plano não explicita como a avaliação dos próprios estudantes incorporaria o caráter problematizador, processual ou propositivo atribuído ao tema. A elaboração de propostas avaliativas, prevista nos objetivos, também não aparece nominalmente entre os produtos considerados para a avaliação discente. A ausência de informações sobre recuperação, devolutivas e reelaboração impede reconhecer uma correspondência mais consistente entre a concepção ensinada e os procedimentos avaliativos prescritos.

Considerado em seu conjunto, o plano configura “Avaliação Educacional” como disciplina de autonomia programática acentuada. O componente articula fundamentos conceituais, história, legislação e práticas, abrangendo dimensões micro e macroescolares. Essa consistência interna, contudo, convive com um alcance curricular seletivo, determinado por sua posição optativa. A disciplina constituiu um espaço especializado para o estudo da avaliação, mas não integrou obrigatoriamente a formação de todos os estudantes de Pedagogia.

4.5.2 Disputas e configurações disciplinares em São José do Rio Preto (Ibilce)

A configuração identificada no Ibilce combina baixa densidade disciplinar e elevada autonomia programática. Apenas uma disciplina diretamente relacionada à avaliação foi localizada, mas seu programa é integralmente organizado pelo tema, sem subordinação predominante a outro objeto. A avaliação alcançou, assim, uma forma disciplinar própria, com 60 horas, objetivos, conteúdos e bibliografia específicos.

Essa autonomia não resultou, entretanto, em centralidade curricular. A condição optativa manteve o componente como possibilidade formativa dependente da oferta e da escolha discente. Nos termos de Bourdieu (2004, 2011), sua posição evidencia uma distribuição desigual do acesso ao saber avaliativo: a disciplina era reconhecida no repertório curricular, mas não convertida em conhecimento obrigatório para o conjunto dos licenciandos.

Internamente, o componente privilegia a compreensão conceitual, histórica e legal da avaliação, articulando as escalas macro e microescolar. Predomina a tradição acadêmica, acompanhada por elementos pedagógicos e por uma dimensão utilitária menos explicitada. A orientação propositiva aparece nos objetivos e nos conteúdos, mas a metodologia detalha sobretudo leitura, exposição e discussão, sem especificar como as propostas avaliativas seriam elaboradas e desenvolvidas.

A avaliação dos licenciandos apresenta correspondência parcial com essa configuração. Prova, seminário, resumo e participação dialogam com o estudo e a discussão previstos, mas o documento não informa critérios, devolutivas, recuperação ou possibilidades de reelaboração. Tampouco explicita como os estudantes seriam avaliados pela produção das propostas anunciadas nos objetivos.

O resultado também evidencia uma tensão entre os PPPs e o plano de ensino. Enquanto os projetos formativos atribuem responsabilidades avaliativas amplas ao

pedagogo, a formação disciplinar específica permaneceu optativa. A avaliação alcançou maior amplitude como competência profissional prescrita do que como conhecimento curricular necessariamente acessível a todos os estudantes.

São José do Rio Preto constitui, portanto, um caso de disciplinarização autônoma de alcance seletivo. O tema recebeu organização programática consistente, mas permaneceu pouco centralizado na matriz. A presença formal de “Avaliação Educacional” está confirmada nos documentos de 2015 e 2019; na estrutura implantada em 2023, mantiveram-se os espaços optativos, sem relação nominal que permita comprovar sua continuidade. Além disso, a existência de apenas um plano diretamente vinculado à Pedagogia impede reconstruir mudanças programáticas ao longo de todo o recorte.

4.6 AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DE MARÍLIA (FFC)

Na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, *campus* de Marília, foram localizadas três disciplinas relacionadas à temática da avaliação no período entre 2007 e 2023. A primeira, “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, integra o Aprofundamento em Gestão em Educação, possui carga horária de 60 horas e manteve presença continuada na estrutura curricular analisada. Foram identificados quatro planos de ensino desse componente: dois de 2006, mobilizados como documentos de transição, um de 2016 e um de 2019. Em conjunto, esses documentos permitem observar mudanças relevantes na forma como a avaliação foi apropriada no interior da disciplina.

As outras duas disciplinas, “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II”, ambas com carga horária de 60 horas, foram oferecidas conjuntamente para estudantes que optassem pela complementação em Educação Especial, em um quinto ano optativo destinado às últimas turmas formadas no contexto das antigas habilitações. Para esses componentes, foi localizado apenas um plano de ensino de cada disciplina no acervo da unidade. Assim, a análise de Marília organiza-se em torno de duas situações distintas: de um lado, uma disciplina de presença continuada, vinculada ao Aprofundamento em Gestão em Educação; de outro, dois componentes associados à complementação em Educação Especial, cuja documentação disponível é mais restrita.

Em Marília, a avaliação não aparece em grande número de disciplinas, como em Presidente Prudente, nem se distribui por um conjunto amplo de optativas, como em Araraquara. Também não se apresenta como única optativa, como em São José do Rio Preto. Em Marília, o principal componente analisado revela uma trajetória de permanência e reorientação interna: inicialmente vinculado à Orientação Educacional, ao planejamento, à gestão escolar e ao Projeto Político-Pedagógico, passa, nos planos de 2016 e 2019, a concentrar-se mais diretamente, a partir de 2016, na avaliação da aprendizagem e, em 2019, amplia essa matriz com temas crítico-políticos relacionados à avaliação escolar e às políticas avaliativas.

4.6.1 Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional

A disciplina “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” foi incorporada à estrutura curricular implantada em 2007 e permaneceu nas reorganizações posteriores do curso, conforme registram as Resoluções Unesp n. 17/2007a, n. 46/2020 e n. 124/2023 (Unesp, 2007, 2020, 2023). Com 60 horas e quatro créditos, integrava o quarto ano e era obrigatória para os estudantes que escolhessem o Aprofundamento em Gestão em Educação. Sua continuidade não significava, portanto, presença na formação comum de todos os licenciandos, pois o acesso ao componente estava condicionado à escolha desse percurso.

Foram examinados o plano de implantação, aprovado em 2006 para vigência a partir de 2007, e os planos de 2010, 2016 e 2019. O conjunto evidencia uma trajetória de reconfigurações internas. Em 2007 e 2010, a avaliação aparecia articulada à Orientação Educacional, ao planejamento e à gestão escolar. Em 2016, passou a organizar mais diretamente o conteúdo programático, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Em 2019, essa centralidade foi preservada, mas combinada à retomada do planejamento educacional e à ampliação das dimensões sociais, éticas, institucionais e sistêmicas da avaliação.

Nos planos de 2007 e 2010, a ementa definia a Orientação Educacional como componente da gestão escolar e relacionava sua atuação ao planejamento e à avaliação. Também previa a formação do pedagogo para elaborar, executar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico e o plano anual de ação. A avaliação possuía, assim, visibilidade curricular, inclusive na denominação da disciplina, mas sua autonomia

programática era parcial: seu estudo estava subordinado à organização do trabalho escolar e à atuação da Orientação Educacional.

A avaliação era situada como dimensão do planejamento e como procedimento de acompanhamento da ação educativa. Essa posição se expressava na articulação entre elaboração, execução, avaliação e replanejamento, bem como nas referências às funções diagnóstica e formativa. Nos termos de Goodson (1995), o componente combinava uma orientação utilitária, vinculada aos instrumentos da gestão e do planejamento, com elementos da tradição pedagógica, presentes na compreensão processual da avaliação e na concepção construtiva do erro.

Figura 141 — Ementa —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2006

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino) A disciplina tem como objetivo levar o aluno a localizar a importância da Orientação Educacional como um componente essencial da Gestão Escolar e a refletir sobre seu papel no planejamento e na avaliação. Análise do trabalho do Orientador Educacional e a prática da avaliação escolar. Capacita o futuro pedagogo para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e do plano anual de ação em Orientação Educacional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A ementa de 2016, mantida em 2019, acrescentou a expressão “avaliação da aprendizagem”, delimitando mais diretamente o objeto avaliativo. Entretanto, continuou apresentando a Orientação Educacional como componente da gestão escolar e preservou a referência ao plano anual de ação. A alteração não substituiu integralmente a configuração anterior, mas introduziu uma tensão entre a denominação e a ementa herdadas e o novo centro assumido pelos conteúdos.

Os objetivos também permitem acompanhar essa reconfiguração. Em 2006, 2007 e 2010, o primeiro deles destacava o papel da Orientação Educacional no planejamento e no sistema de avaliação da escola. Os demais tratavam das dimensões do planejamento, da colaboração com a equipe pedagógica na elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e da avaliação como instrumento de realimentação do planejamento.

Em 2016, a referência à Orientação Educacional foi substituída pela “equipe gestora”, formulação mantida em 2019. O deslocamento aproxima o componente de uma concepção coletiva da gestão escolar e da formação generalista projetada pelos PPPs do curso, sem eliminar a articulação entre planejamento, avaliação e Projeto

Político-Pedagógico. Permaneceu, sobretudo, a compreensão da avaliação como realimentação do planejamento, que constitui um núcleo programático recorrente nas diferentes versões.

Figura 142 — Ementa —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2019

A disciplina tem como objetivo levar o aluno a localizar a importância da Orientação Educacional como um componente essencial da Gestão Escolar e a refletir sobre seu papel no planejamento e na avaliação da aprendizagem. Análise do trabalho do Orientador Educacional e a prática da avaliação escolar. Capacita o futuro pedagogo para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e do plano anual de ação em Orientação Educacional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Figura 143 — Objetivos —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional – 2007

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):

- Argumentar, com base em fundamentação teórica, sobre o papel e a importância da Orientação Educacional no que diz respeito ao planejamento e ao sistema de avaliação da escola.
- Conhecer as dimensões do planejamento e do plano político-pedagógico.
- Saber colaborar com a equipe pedagógica na elaboração, execução e avaliação do plano político-pedagógico.
- Compreender a importância da avaliação como instrumento de realimentação do planejamento.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Figura 144 — Objetivos —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2016

- Argumentar, com base em fundamentação teórica, sobre o papel e a importância da equipe gestora no que diz respeito ao planejamento e ao sistema de avaliação da escola.
- Conhecer as dimensões do planejamento e do plano político-pedagógico.
- Saber colaborar com a equipe pedagógica na elaboração, execução e avaliação do plano político-pedagógico.
- Compreender a importância da avaliação como instrumento de realimentação do planejamento.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Essa combinação indica que a disciplina não rompeu imediatamente com os saberes provenientes da Orientação Educacional. Em diálogo com Chartier (1990), observa-se uma apropriação documental na qual estruturas anteriores foram preservadas, enquanto determinados elementos receberam novos sentidos e posições. O título e parte da ementa conservaram marcas da configuração original, mas os objetivos e, principalmente, os conteúdos passaram a projetar outras formas de relação entre avaliação, gestão e trabalho pedagógico.

Figura 145 — Conteúdo Programático —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2006

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)	
1.	A relação planejamento/avaliação/planejamento.
2.	Contribuições da Orientação Educacional ao planejamento e ao sistema de avaliação da Escola
3.	Funções formativa e diagnóstica da avaliação
3.1	A avaliação na concepção do erro construtivo
4.	O Processo de Assessoria Pedagógica
5.	A Escola como Sistema e a Divisão do Trabalho
5.1	A Divisão do Trabalho e a Distribuição de papéis
5.2	Considerações a respeito do Professor e da Equipe Técnico-Administrativa no Processo Educativo
5.3	O Professor
5.4	A Equipe Técnico-Administrativa
6.	A Avaliação em função dos objetivos
6.1	Prós e contras
6.2	O papel dos objetivos comportamentais
6.3	Objetivos Comportamentais e solução de problemas
7.	Plano Anual de Ação e sua Avaliação na Orientação Educacional
7.1	Qualidade e Flexibilidade
7.2	Qualidade e Viabilidade
7.3	Componentes do Plano
7.4	Análise da realidade, estabelecimentos de prioridades e de alternativas de ação
7.5	Descrição de objetivos e avaliação
8.	Projeto de Pesquisa em Ação
8.1	Projetos de Orientação Educacional, descrição de pesquisa em ação
8.2.	Importância, enfoque, objetivos, passos
8.3.	Descrição do problema, análise do problema, hipóteses de solução do problema
8.4	Objetivos, estratégias, atividades, cronograma, avaliação, novo planejamento.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Nos planos de 2006, 2007 e 2010, o conteúdo organizava-se em oito unidades. A avaliação aparecia na relação com o planejamento, nas contribuições da Orientação Educacional ao sistema de avaliação da escola, nas funções diagnóstica e formativa,

no erro construtivo, na avaliação por objetivos e na elaboração de planos e projetos de ação. Ao lado desses temas, o programa incluía assessoria pedagógica, divisão do trabalho escolar, funções do professor e da equipe técnico-administrativa.

Nessa configuração, a avaliação não constituía o único princípio organizador do programa. Ela integrava o ciclo planejamento—ação—avaliação—replanejamento e desempenhava funções de diagnóstico, acompanhamento e tomada de decisão. Tratava-se, portanto, de uma disciplinarização especializada pela gestão e pela Orientação Educacional: a avaliação recebia espaço próprio, mas permanecia vinculada a finalidades mais amplas de organização e intervenção no trabalho escolar.

Em 2016, a estrutura anterior foi substituída por treze tópicos concentrados na avaliação da aprendizagem. O plano passou a contemplar autoritarismo, erro, verificação, construção do conhecimento, mediação, testar e medir, avaliação na Educação Infantil, atribuição de notas e avaliação da alfabetização. Essa reorganização alterou o grau de autonomia programática da avaliação, que deixou de ser apenas uma etapa do planejamento e passou a ocupar a maior parte do conteúdo prescrito.

Figura 146 — Conteúdo Programático —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2016

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)
• Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo • Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude • Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? • Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica • Avaliação e construção do conhecimento • Contribuições da Teoria de Piaget à perspectiva mediadora • Imprecisões da terminologia: o significado do testar e medir • Uma visão construtivista do erro • Avaliação enquanto mediação • Avaliação na pré-escola • Atribuições de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do ensino fundamental • Escolas e regra: avaliação em foco • Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A mudança aproximou o componente das práticas de ensino e aprendizagem. A contraposição entre verificação e avaliação, a crítica ao autoritarismo e a compreensão do erro como fonte de aprendizagem indicavam a prescrição de uma avaliação processual e mediadora. A presença de atribuição de notas, avaliação da alfabetização e Provinha Brasil acrescentava situações e instrumentos específicos, articulando fundamentos conceituais e problemas avaliativos da Educação Básica.

O plano de 2019 manteve a centralidade da avaliação, mas reorganizou novamente o programa. Os cinco primeiros tópicos retomaram o planejamento educacional, suas dimensões, interfaces, relações com a pesquisa e documentos como planos de aula e de ensino. Os demais aprofundaram a avaliação como prática pedagógica e social, incorporando conhecer, julgar, classificar, hierarquizar e controlar, além de aspectos técnicos, éticos e institucionais e das relações entre avaliação da Educação Básica e currículo.

A versão de 2019 não representa apenas ampliação da proposta de 2016. Ao mesmo tempo que estendeu o objeto para dimensões sociais, éticas, institucionais e sistêmicas, reintegrou o planejamento ao núcleo programático. A avaliação passou a ser examinada em diferentes escalas — aprendizagem, organização escolar e Educação Básica — sem deixar de ser relacionada à elaboração e à revisão das ações educativas.

Apesar das mudanças, alguns princípios permaneceram. A avaliação foi reiteradamente associada ao acompanhamento e à realimentação do planejamento, enquanto o erro foi afastado de uma função exclusivamente punitiva. Também se preservou a relação entre reflexão e intervenção: nos primeiros planos, por meio dos planos anuais e projetos de pesquisa em ação; nas versões posteriores, pela análise das práticas avaliativas e de seus efeitos sobre estudantes, professores e instituições.

A bibliografia acompanhou essas reconfigurações. Em 2007 e 2010, apresentava repertório amplo, reunindo Orientação Educacional, planejamento, gestão, pesquisa, cidadania e avaliação. A versão de 2010 manteve essa arquitetura, com atualização de algumas referências, sem alteração expressiva dos objetivos ou conteúdos. Em 2016, as obras relacionadas à Orientação Educacional perderam espaço, enquanto a bibliografia se concentrou mais diretamente na avaliação da aprendizagem, na mediação, nas práticas de sala de aula e na avaliação da Educação Básica. Já estavam presentes nessa versão os estudos sobre gerações da avaliação,

Provinha Brasil, conceitos e aplicações da avaliação em sala de aula, que seriam mantidos ou reposicionados em 2019.

Figura 147 — Conteúdo Programático —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2019

- Planejamento e planejamento educacional: noções e conceitos básicos.
- As dimensões do planejamento educacional
- As interfaces do planejamento educacional e sua interdisciplinaridade
- Pesquisa educacional e planejamento educacional
- Planejamento educacional e documentos escolares para professores: plano de aula e plano de ensino.
- Avaliação educacional escolar: para além do AUTORITARISMO
- Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude
- Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?
- Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica
- Avaliação e construção do conhecimento
- Eu avalio, tu avalias...nós avaliamos...avaliação como prática social e escolar
- Avaliação nas situações educacionais: conhecer, julgar, classificar, hierarquizar, controlar
- Os processos de avaliação e alguns aspectos técnicos, éticos e institucionais: quem é o melhor aluno, quem é o melhor professor, qual é a melhor escola...
- Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.
- Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

No último plano, a bibliografia tornou-se mais seletiva e passou a acompanhar de modo mais direto a reorganização interna do componente. Foram preservadas referências voltadas à avaliação da aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas às práticas formativas e ao acompanhamento dos estudantes, ao mesmo tempo que se incorporou uma obra específica sobre planejamento educacional. Paralelamente, estudos dedicados à avaliação da Educação Básica, às relações com o currículo e à avaliação da alfabetização passaram a integrar a bibliografia básica, deixando de ocupar posição complementar. Esse reposicionamento indica não apenas

atualização, mas também nova hierarquização do repertório, coerente com a ampliação dos conteúdos em 2019. A arquitetura bibliográfica passou, assim, a sustentar uma configuração híbrida, na qual planejamento, avaliação da aprendizagem, práticas escolares e políticas avaliativas são tratados como dimensões articuladas, sem que isso corresponda a uma simples expansão quantitativa da lista de referências.

Figura 148 — Bibliografia —
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional — 2019

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
CATANI, D.B. Avaliação São Paulo: Ed. UNESP, 2009. HOFFMAN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 30^a ed., 2001. LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 20^a ed. 2009. SANTOS, P. S. M. B. As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016. 152p. SOUZA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun.2012. GONTIJO, C.M.M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.03, p.603-622, jul./set.2012.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
RUSSELL, M.K. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7^aed., Porto Alegre: AMGH, 2014.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A metodologia dos planos de 2007 e 2010 combinava leituras programadas, discussão de textos, seminários, aulas expositivas, dinâmicas de grupo e atividades práticas. A avaliação discente era organizada pelo sistema de “passos”, com feedback escrito ou verbal durante o processo. A participação nas discussões correspondia a

metade da composição da nota, enquanto os demais resultados eram atribuídos a seminários e outras atividades.

Essa organização apresentava correspondência com as funções diagnóstica e formativa ensinadas pela disciplina, especialmente pelo acompanhamento contínuo e pelas devolutivas. A metacongruência, contudo, era parcial, pois o plano não esclarecia possibilidades de reelaboração das produções nem procedimento de recuperação, além de fixar previamente a distribuição percentual da nota.

Em 2016, mantiveram-se leituras, seminários, exposições e dinâmicas, com a inclusão de provas e atividades de pesquisa extraclasse. Os critérios continuaram baseados em feedback durante o processo e na participação, mas sem explicitação de recuperação. A correspondência com a concepção processual da avaliação permanecia reconhecível, embora não integralmente demonstrada.

O plano de 2019 tornou essa relação mais explícita. A avaliação discente foi definida como formativa, investigativa, reflexiva, dialógica e cooperativa. Também se previa que erros e dificuldades fossem revistos durante o desenvolvimento da disciplina e que seminários, provas e trabalhos em grupo favorecessem a recuperação dos conteúdos. Nesse caso, a metacongruência mostra-se mais pronunciada, pois a concepção prescrita como conteúdo orientava também o acompanhamento dos licenciandos. A presença de provas não configura, isoladamente, contradição, uma vez que elas estavam inseridas em uma proposta de acompanhamento e recuperação.

Em relação às tradições curriculares de Goodson (1995), os primeiros planos combinavam sobretudo as tradições utilitária e pedagógica: planejamento, gestão e elaboração de projetos conviviam com as funções formativa e diagnóstica da avaliação. Em 2016, a tradição pedagógica adquiriu maior centralidade com a avaliação da aprendizagem, o erro e a mediação. Em 2019, a organização tornou-se mais equilibrada, reunindo fundamentação conceitual e crítica, práticas de ensino, instrumentos de planejamento e análise de avaliações da Educação Básica.

Em diálogo com Viñao (2008), as versões iniciais projetavam uma atuação profissional orientada para o planejamento, a gestão e a intervenção pedagógica. A partir de 2016, ganharam maior presença as disposições relacionadas à análise das aprendizagens e das práticas avaliativas. Em 2019, essa orientação pedagógica foi associada à compreensão das dimensões éticas, sociais, institucionais e sistêmicas

da avaliação. Trata-se de projeções documentais de formação, que não permitem afirmar como esses saberes foram efetivamente apropriados pelos estudantes.

“Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” constitui, assim, uma forma de disciplinarização de alcance seletivo e autonomia variável. Em 2007 e 2010, a avaliação possuía autonomia curricular, mas permanecia programaticamente subordinada à Orientação Educacional, ao planejamento e à gestão. Em 2016, conquistou maior autonomia interna ao organizar a maior parte dos conteúdos. Em 2019, essa centralidade foi articulada à retomada do planejamento e à ampliação do objeto para diferentes escalas da avaliação educacional. A permanência da disciplina assegurou um espaço continuado para o tema no Aprofundamento em Gestão em Educação, mas não o universalizou na formação dos pedagogos de Marília.

4.6.2 Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I e II

As disciplinas “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II” foram previstas como componentes obrigatórios de 60 horas do quinto ano denominado nos planos como “Complementação em Educação Especial”. Os documentos foram aprovados no final de 2006 para o projeto curricular que entraria em vigência em 2007. Conforme demonstrado nas Seções 2 e 3, porém, os componentes atendiam às últimas turmas vinculadas às antigas habilitações em Educação Especial e não devem ser confundidos com a complementação posteriormente prevista para os egressos da matriz implantada em 2007, que não chegou a ser oferecida (Unesp/FFC, 2006; 2018).

A presença dessas disciplinas no início do recorte registra a coexistência de duas camadas curriculares: enquanto a nova matriz extinguiu as habilitações e organizava a formação em núcleos de aprofundamento, componentes da estrutura anterior eram preservados para a conclusão dos percursos em andamento. A avaliação aparecia, portanto, simultaneamente vinculada ao planejamento e à gestão, na nova matriz, e à formação especializada em Educação Especial, para as turmas remanescentes.

Essa configuração relaciona-se à trajetória da unidade, que mantinha habilitações nas áreas então denominadas deficiência auditiva, física, mental e visual e atribuía à Educação Especial posição reconhecida em seu projeto formativo

(Unesp/FFC, 2006, p. 5). Os planos preservam parte desse repertório ao reunir conhecimentos clínico-biológicos, critérios diagnósticos, avaliação pedagógica e planejamento de intervenções nas diferentes áreas. Com Chartier (1990), pode-se compreender essa organização como apropriação curricular de saberes provenientes de diferentes campos, selecionados e reorganizados em função da atuação educacional especializada.

As suas denominações e organizações internas indicam complementaridade. O primeiro componente concentra-se nos fundamentos orgânicos, etiológicos e diagnósticos relacionados às deficiências, articulando-os pontualmente às suas implicações educacionais. O segundo atribui maior centralidade à avaliação pedagógica, ao acompanhamento e à intervenção. Não se trata, contudo, de uma passagem automática do diagnóstico clínico para a ação educativa, mas de dois recortes especializados que combinam, com pesos distintos, conhecimentos acadêmicos, técnicos e pedagógicos.

Os planos também ampliam a representação da avaliação predominante nos PPPs de Marília. Enquanto os projetos gerais conferem maior visibilidade à gestão, ao acompanhamento institucional e à avaliação do Projeto Político-Pedagógico, essas disciplinas registram uma configuração diagnóstico-pedagógica, na qual avaliar significa compreender condições relacionadas às deficiências, identificar habilidades e necessidades educacionais e orientar intervenções. Essa formação, entretanto, possuía alcance transitório e restrito aos estudantes das últimas turmas das habilitações.

4.6.2.1 Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I

“Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” possuía quatro créditos, 60 horas — 40 teóricas e 20 práticas — e era oferecida no quinto ano do percurso especializado. Sua ementa propunha a compreensão da estrutura e do funcionamento dos sistemas nervoso, auditivo, visual e musculoesquelético, dos fatores etiológicos relacionados às deficiências e dos critérios e parâmetros envolvidos em sua avaliação e diagnóstico. A organização do componente indica que esses conhecimentos eram selecionados como fundamentos para a atuação na Educação Especial, estabelecendo relações entre condições orgânicas, processos diagnósticos e implicações educacionais. Embora a abordagem estivesse fortemente apoiada em

saberes clínico-biológicos, o plano não os apresentava como finalidade autônoma, mas como subsídios para compreender situações que poderiam interferir no desenvolvimento e na escolarização. Nesse sentido, a disciplina ocupava uma posição intermediária entre a fundamentação biomédica e a análise educacional, preparando a passagem para formas mais diretamente pedagógicas de avaliação e intervenção.

Figura 149 — Ementa — Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I — 2006

Campus de Marília	
EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)	RUBRICA
Compreensão dos aspectos da estrutura e funcionamento do sistema nervoso, auditivo, visual e músculo-esquelético. Fatores etiológicos que determinam deficiências mental, visual, auditiva e física. Critérios e parâmetros envolvidos na avaliação e diagnóstico das deficiências e implicações no processo educacional.	

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A avaliação integra a denominação, a ementa e um dos objetivos do componente, mas não organiza isoladamente o programa. O núcleo predominante é constituído por fundamentos clínico-biológicos e diagnósticos, relacionados à citologia, à genética, à embriologia, à neurologia, ao desenvolvimento motor, à visão e à audição. Configura-se, assim, uma forma de disciplinarização especializada na qual a avaliação permanece programaticamente subordinada à compreensão das condições associadas às deficiências.

Os objetivos confirmam essa orientação ao prever que os estudantes compreendessem a estrutura e o funcionamento dos sistemas orgânicos, identificassem fatores etiológicos e conhecessem critérios e parâmetros de avaliação e diagnóstico. O plano não lhes atribuía a realização de diagnósticos clínicos, mas prescrevia conhecimentos que permitiriam compreender informações dessa natureza e relacioná-las ao processo educacional.

O conteúdo programático começa por noções de citologia e avança para embriologia, anatomia, fisiologia e patologias do sistema nervoso. A avaliação motora aparece explicitamente voltada à educação, indicando uma das mediações estabelecidas entre conhecimentos clínicos e necessidades escolares. De maneira semelhante, o estudo dos fatores etiológicos e dos conceitos relacionados à deficiência intelectual é acompanhado pela consideração de suas implicações educacionais.

Figura 150 — Objetivos —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I — 2006

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):
- Compreender aspectos da estrutura e funcionamento do sistema nervoso, auditivo, visual e músculo-esquelético. - Identificar fatores etiológicos que determinam deficiências mental, visual, auditiva e física. - Compreender critérios e parâmetros envolvidos na avaliação e diagnóstico das deficiências.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Figura 151 — Conteúdo Programático (parte 1) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I — 2006

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)
1. Noções de citologia - célula - mitose - meiose 2. Noções sobre embriologia, anatomia, fisiologia e patologias do sistema nervoso: 2.1. Sistema nervoso central e periférico 2.2. Sistema músculo - esquelético 2.3. Biomecânica do movimento 2.4. Principais patologias: - paralisia Cerebral - miopatias - espinha bífida

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Nas unidades dedicadas à visão e à audição, o programa inclui acuidade visual, patologias, relatórios de exames oftalmológicos, avaliação audiológica, audiogramas e tipos e graus de perdas auditivas. A referência à interpretação desses registros e à sua interferência no processo educacional aproxima o componente das demandas da escolarização, embora a dimensão pedagógica permaneça menos desenvolvida do que os fundamentos biomédicos.

Figura 152 — Conteúdo Programático (parte 2) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I — 2006

	- traumatismo crânio-encefálico - avaliação motora do Deficiente Físico voltado à educação 3. Fatores etiológicos da deficiência mental e suas consequências funcionais. 3.1. principais fatores: - genéticos - ambientais: pré-natais, peri-natais, pós-natais 3.2 questões conceituais na área da deficiência mental - o conceito da AAMR: o sistema de 1992 e o sistema de 2002 3.3 aspectos do desenvolvimento na área da deficiência mental - implicações educacionais

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Figura 153 — Conteúdo Programático (parte 3) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I — 2006

	4. Noções sobre embriologia, anatomia, fisiologia e patologias do aparelho visual - anatomia ocular - músculos - conteúdo orbitário - acuidade visual para longe e para perto. Ambliopia - pressão intraocular - acomodação - convergência - principais patologias - Visão baixa: definição e classificação - interpretação de relatórios de exames oftalmológicos pela definição da natureza da deficiência visual

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Com Goodson (1995), observa-se a predominância da tradição acadêmica, sustentada por conhecimentos especializados das áreas da saúde. A tradição utilitária aparece na aplicação desses conhecimentos à observação, à compreensão de dados diagnósticos e ao estudo de casos. A tradição pedagógica ocupa posição mais restrita,

mas é reconhecível nos pontos em que o plano relaciona as condições estudadas às suas implicações educacionais.

Figura 154 — Conteúdo Programático (parte 4) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I — 2006

5. Noções sobre embriologia, anatomia, fisiologia e patologias do sistema auditivo e dos órgãos fonoarticulatórios
- sistema auditivo: componentes central e periférico
- sistema vestibular
- avaliação audiológica: conceito e tipos de exames.
- audiogramas: tipos e graus de perdas auditivos.
- diagnóstico audiológico: interpretação de diagnóstico e a interferência no processo educacional.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A bibliografia acompanha esse arranjo. Predominam referências sobre genética, neurologia, paralisia cerebral, anatomia, oftalmologia e audiolgia, ao lado de documentos e estudos voltados à conceituação das deficiências, aos sistemas de apoio e à programação de habilidades em Educação Especial. Essa arquitetura bibliográfica confirma que os saberes clínico-biológicos não constituíam um repertório incidental: compunham o principal fundamento acadêmico do componente, ainda que fossem parcialmente direcionados à compreensão de problemas educacionais.

A metodologia articulava leitura e discussão de textos, aulas expositivas, seminários, debates e trabalho prático supervisionado. A combinação entre fundamentação teórica e atividade prática converge com a articulação entre teoria, prática e pesquisa projetada pelos documentos gerais do curso. Essa convergência é apenas documental e não permite determinar como o trabalho supervisionado foi efetivamente realizado.

Os critérios de avaliação discente incluíam discussão de textos, observação e entrega de relatório de estudo de caso. Há correspondência entre esses procedimentos e a orientação técnico-interpretativa do componente: a observação e o estudo de caso exigiam mobilização dos fundamentos estudados para a compreensão de situações específicas. A metacongruência é consistente, mas limitada, porque o plano não explicita critérios de apreciação, pesos, formas de devolutiva, possibilidades de reelaboração ou procedimento de recuperação.

Em diálogo com Viñao (2008), o componente projeta uma orientação profissional técnico-interpretativa, voltada à compreensão de fundamentos orgânicos e diagnósticos e de suas repercussões educacionais. Sua contribuição para a disciplinarização da avaliação não reside na constituição de uma teoria geral da avaliação educacional, mas na delimitação de conhecimentos considerados necessários para interpretar condições relacionadas às deficiências dentro de um percurso especializado.

4.6.2.2 Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II

“Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II” mantinha a mesma carga horária e distribuição entre atividades teóricas e práticas. Sua ementa deslocava o centro da proposta para a identificação e análise das habilidades da pessoa com deficiência, as especificidades do processo educacional, os modelos de atendimento e as possibilidades de intervenção especializada.

Figura 155 — Ementa —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II — 2006

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)	PRÓC. N. PUBRICA
Identificação e análise das habilidades da pessoa com deficiência e implicações em seu processo educacional. Especificidades do processo educacional nas diferentes áreas da Educação Especial: física, mental, visual e auditiva. Perspectivas de intervenção educacional especializada nas áreas da deficiência mental, visual, auditiva e física. Modelos e atendimentos educacionais na Educação Especial.	

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Nesse componente, a avaliação alcança maior autonomia programática. Ela deixa de aparecer predominantemente como compreensão de parâmetros diagnósticos e passa a orientar a identificação de habilidades, a sistematização de dados, o acompanhamento do estudante e o planejamento das ações educacionais. Essa autonomia permanece especializada pela Educação Especial: o objeto não é a avaliação educacional em sentido abrangente, mas a avaliação pedagógica voltada à definição de intervenções nas áreas então identificadas como deficiências física, mental, visual e auditiva.

Os objetivos prescrevem a identificação e análise das habilidades dos estudantes, a orientação da prática pedagógica conforme necessidades específicas e

a decisão sobre perspectivas de intervenção educacional. Em relação à primeira disciplina, observa-se maior proximidade com as ações próprias do trabalho pedagógico, ainda que apoiadas nos conhecimentos diagnósticos e especializados anteriormente selecionados.

Figura 156 — Objetivos —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II — 2006

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):
- Identificar e analisar as habilidades da pessoa com deficiência e suas implicações em seu processo educacional. - Orientar a prática pedagógica com base nas necessidades específicas dos alunos com deficiências: física, mental, visual e auditiva. - Decidir sobre diferentes perspectivas de intervenção educacional especializada nas áreas da deficiência mental, visual, auditiva e física.

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A primeira unidade programática organiza a avaliação pedagógica por meio da sistematização de dados, do perfil das aquisições, da competência curricular e das formas de registro. Esses elementos deslocam o foco das condições orgânicas para as relações entre habilidades, currículo e acompanhamento educacional. A avaliação passa a funcionar como base para determinar pontos de partida e orientar decisões pedagógicas.

Figura 157 — Conteúdo Programático (Parte 1) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II — 2006

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)
I. Avaliação pedagógica - sistematização de dados - perfil das aquisições dos alunos com deficiências física, mental, visual e auditiva nas diversas áreas do desenvolvimento - nível de competência curricular - acompanhamento educacional: formas de registro

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

A segunda unidade aborda o atendimento pedagógico especializado, relacionando-o às questões escolares e institucionais e à terminalidade do ensino. A terceira reúne elaboração, discussão e aplicação de propostas curriculares, planejamento de ensino, intervenção e acompanhamento avaliativo. O plano estabelece, portanto, uma relação processual entre avaliação, planejamento, aplicação e revisão das ações desenvolvidas.

A última unidade amplia a intervenção para diferentes propostas pedagógicas nas quatro áreas contempladas. O documento não prescreve um único modelo de atendimento, mas prevê que o pedagogo conheça e analise perspectivas distintas. Essa organização projeta uma atuação que combina conhecimento especializado, leitura contextual e tomada de decisões pedagógicas.

Figura 158 — Conteúdo Programático (Parte 2) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II — 2006

2. O Atendimento pedagógico especializado e os alunos com deficiências física, mental, visual e auditiva - a questão escolar - a questão institucional - a terminalidade do ensino	FLS. 195 PROC. N.º 70 RUBRICA

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Figura 159 — Conteúdo Programático (Parte 3) —
Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II – 2006

3. Proposta Curricular nas áreas das deficiências física, mental, visual e auditiva - planejamento de ensino: elaboração e discussão - aplicação e propostas de intervenção educacional - acompanhamento avaliativo 4. O trabalho educacional nas diferentes propostas pedagógicas nas áreas de: - deficiência física - deficiência mental - deficiência visual - deficiência auditiva

Fonte: Plano de ensino da disciplina do acervo da Seção Técnica de Comunicação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília.

Com Goodson (1995), a tradição pedagógica assume maior peso, pois a avaliação é associada ao currículo, ao acompanhamento, ao registro, ao planejamento e à intervenção. A tradição acadêmica permanece nos fundamentos conceituais da Educação Especial, enquanto a tradição utilitária se manifesta nos procedimentos de sistematização, seleção de propostas e organização do atendimento. Essas tradições não formam etapas excludentes; combinam-se na prescrição de uma atuação pedagógica especializada.

A bibliografia acompanha esse deslocamento ao reunir referências sobre avaliação pedagógica, diagnóstico psicopedagógico, adaptações curriculares, inclusão, modelos de atendimento, educação de estudantes surdos e com deficiência visual, linguagem, registros e programação educacional. Permanecem conhecimentos relativos às condições específicas e à reabilitação, mas o repertório apresenta maior aproximação com os processos de escolarização e intervenção do que o da primeira disciplina.

A metodologia mantinha leituras, aulas expositivas, seminários, debates e trabalho prático supervisionado. Os critérios de avaliação incluíam participação, trabalho extraclasse, provas escritas, relatório de atividades práticas e autoavaliação. A variedade dos procedimentos articula apropriação conceitual, acompanhamento das atividades e reflexão do estudante sobre o próprio processo.

O relatório prático possui relação direta com a elaboração e o acompanhamento das intervenções, enquanto a autoavaliação introduz uma dimensão coerente com o caráter processual atribuído à avaliação pedagógica. A metacongruência pode ser considerada consistente, mas não plenamente demonstrada, pois o plano não registra pesos, critérios de apreciação, formas de devolutiva, oportunidades de reelaboração ou recuperação.

Em diálogo com Viñao (2008), o componente projeta uma orientação para a avaliação pedagógica e a intervenção educacional especializada, associada a disposições reflexivas de observação, registro, acompanhamento e revisão das ações. O plano não permite afirmar como esses saberes foram incorporados pelos estudantes, mas delimita conhecimentos e modos de atuação considerados legítimos naquele percurso profissional.

Em conjunto, as disciplinas organizam duas formas complementares de apropriação da avaliação. Na primeira, ela permanece subordinada aos fundamentos clínico-biológicos e aos parâmetros diagnósticos relacionados às deficiências. Na

segunda, ganha maior autonomia ao orientar a identificação de habilidades, a análise da competência curricular e o planejamento da intervenção. O repertório acadêmico do primeiro componente não desaparece no segundo; passa a atuar como um dos fundamentos da decisão pedagógica.

Essa sequência registra uma configuração de disciplinarização especializada, transitória e de alcance restrito. Os componentes possuíam denominação, carga horária, objetivos, conteúdos, bibliografia, metodologia e avaliação discente próprios, mas pertenciam ao encerramento das antigas habilitações e não à formação comum da matriz pós-2007. Sua presença mostra que a avaliação assumiu em Marília sentidos mais diversos do que aqueles privilegiados pelos PPPs: ao lado da gestão e do acompanhamento institucional, constituiu-se também como mediação entre conhecimentos diagnósticos, análise das necessidades educacionais e intervenção pedagógica especializada.

4.6.3 Disputas e configurações disciplinares em Marília (FFC)

A análise das três disciplinas relacionadas à avaliação no curso de Pedagogia da FFC/Unesp de Marília evidencia uma presença curricular diversificada, porém seletiva. “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” manteve-se como componente obrigatório para os estudantes que escolhessem o Aprofundamento em Gestão em Educação. Já “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II” pertenciam ao quinto ano destinado às turmas remanescentes das antigas habilitações em Educação Especial. Nenhum desses componentes integrava, portanto, a formação comum de todos os licenciandos, embora os PPPs atribuíssem à avaliação relevância mais ampla entre as capacidades profissionais do pedagogo.

Na disciplina vinculada à Gestão, a avaliação apresentou continuidade curricular acompanhada por mudanças em sua autonomia programática. Nos planos de 2007 e 2010, permanecia integrada à Orientação Educacional, ao planejamento escolar, ao Projeto Político-Pedagógico e à organização da ação educativa. Sua função predominante era acompanhar e realimentar o planejamento, articulando diagnóstico, intervenção e replanejamento. A avaliação possuía visibilidade no título e nos conteúdos, mas ainda compartilhava o centro do componente com os saberes da gestão e da Orientação Educacional.

Em 2016, essa configuração foi parcialmente reorientada. Embora o título e parte da ementa conservassem marcas da formulação anterior, a avaliação da aprendizagem passou a organizar a maior parte do conteúdo, com atenção ao autoritarismo, ao erro, à mediação, aos critérios, aos instrumentos e a situações avaliativas da Educação Básica. Em 2019, essa centralidade não foi simplesmente ampliada em uma direção linear: o planejamento educacional foi reintegrado ao programa, enquanto a avaliação passou a incluir também dimensões sociais, éticas, institucionais e sistêmicas. A trajetória indica, assim, sucessivas recomposições entre planejamento, aprendizagem, organização escolar e políticas avaliativas.

Com Goodson (1995), os primeiros planos da disciplina articulavam sobretudo as tradições utilitária e pedagógica. A primeira aparecia nos instrumentos de planejamento, nos planos de ação e na gestão do trabalho escolar; a segunda, nas funções diagnóstica e formativa, no erro construtivo e na realimentação das ações. Em 2016, a tradição pedagógica adquiriu maior peso, enquanto o plano de 2019 estabeleceu uma combinação mais equilibrada entre fundamentação acadêmica, reflexão pedagógica e procedimentos de planejamento e acompanhamento.

As duas disciplinas vinculadas à Educação Especial apresentam outra configuração. Em “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I”, a avaliação permanecia subordinada aos fundamentos clínico-biológicos, etiológicos e diagnósticos relacionados às deficiências. O componente selecionava conhecimentos provenientes da genética, da neurologia, da audiologia, da oftalmologia e de outras áreas da saúde, relacionando-os, em pontos específicos, às suas implicações educacionais. A avaliação assumia principalmente uma função técnico-interpretativa, destinada à compreensão de condições e informações diagnósticas relevantes para a escolarização.

Em “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II”, a avaliação alcançava maior autonomia programática. O foco deslocava-se para a identificação de habilidades, a competência curricular, os registros de acompanhamento, os modelos de atendimento e o planejamento de intervenções. A tradição pedagógica tornava-se predominante, embora permanecesse apoiada nos fundamentos acadêmicos e especializados da primeira disciplina. Com Chartier (1990), o conjunto pode ser interpretado como apropriação curricular de saberes de diferentes procedências, reorganizados para sustentar decisões educacionais no campo da Educação Especial.

Os planos dessas disciplinas também ampliam a representação da avaliação observada nos PPPs de Marília. Enquanto os projetos gerais conferiam maior visibilidade à gestão, ao acompanhamento institucional e à avaliação do Projeto Político-Pedagógico, os componentes da Educação Especial registravam uma configuração diagnóstico-pedagógica, na qual avaliar significava compreender condições relacionadas às deficiências, identificar necessidades educacionais, acompanhar o desenvolvimento e orientar intervenções. Essa presença possuía, contudo, caráter transitório e alcance restrito às últimas turmas das habilitações.

As configurações profissionais projetadas variavam conforme a posição de cada componente. Os primeiros planos da disciplina de Gestão prescreviam uma orientação para o planejamento, a gestão e a intervenção pedagógica. Em 2016, ganharam maior presença as disposições reflexivas relacionadas à aprendizagem e às práticas avaliativas; em 2019, essa orientação tornou-se mais explicitamente pedagógico-crítica, articulada às dimensões institucionais e sistêmicas. Na Educação Especial, a primeira disciplina projetava uma orientação técnico-interpretativa especializada, enquanto a segunda se voltava à avaliação pedagógica e à intervenção educacional, com disposições de observação, registro, acompanhamento e revisão das ações. Nos termos de Viñao (2008), tratava-se da seleção de saberes profissionais considerados legítimos para diferentes formas de atuação, sem que os documentos permitam afirmar sua efetiva incorporação pelos estudantes.

A metacongruência também se apresentou em graus distintos. Nos planos iniciais de “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, o acompanhamento por etapas e as devolutivas mantinham correspondência com as funções formativa e diagnóstica ensinadas, embora faltassem informações sobre recuperação e reelaboração. Em 2019, a correspondência tornou-se mais pronunciada, com a definição da avaliação discente como formativa, investigativa, reflexiva, dialógica e acompanhada por recuperação de conteúdos. Nas disciplinas de Educação Especial, a observação e o estudo de caso, na primeira, e o relatório prático e a autoavaliação, na segunda, apresentavam relação com os objetos ensinados, ainda que os planos não detalhassem pesos, critérios, devolutivas ou recuperação.

A configuração de Marília caracteriza-se, portanto, pela coexistência de diferentes graus e sentidos de disciplinarização. Na disciplina vinculada à Gestão, a avaliação passou de uma posição parcialmente subordinada ao planejamento e à Orientação Educacional para maior centralidade programática, posteriormente

articulada novamente ao planejamento e às diferentes escalas da avaliação educacional. Nas disciplinas transitórias de Educação Especial, assumiu duas formas complementares: uma vinculada aos fundamentos diagnósticos e outra centrada na avaliação pedagógica e na intervenção especializada. A presença da avaliação foi, assim, contínua em um percurso e transitória em outro, diversificada em seus objetos e tradições, mas não universalizada na formação dos pedagogos de Marília.

4.7 CONCLUSÃO DA SEÇÃO: AS DISCIPLINAS SOBRE AVALIAÇÃO

As análises desenvolvidas nesta seção indicam que a avaliação não se constituiu como saber curricular homogêneo, estável ou uniformemente distribuído entre os cursos de Pedagogia da Unesp. Os planos de ensino evidenciaram diferentes formas de presença, permanência, reconfiguração, restrição e supressão do tema entre 2007 e 2023, com o emprego pontual de documentos de 2006 relacionados à transição entre estruturas curriculares. A avaliação apareceu como objeto teórico, prática pedagógica, instrumento de planejamento, mecanismo de acompanhamento da aprendizagem, procedimento institucional, política pública, dispositivo de intervenção e dimensão relacionada à análise de sistemas educacionais. Sua disciplinarização ocorreu, portanto, por meio de configurações plurais e historicamente situadas.

A interpretação desses resultados considerou as disciplinas como construções históricas e curriculares. Goodson (1995) possibilitou examinar as combinações entre tradições acadêmicas, pedagógicas e utilitárias, compreendidas como orientações analíticas e não como classificações rígidas. Chartier (1990) contribuiu para a análise dos modos pelos quais temas, autores, normas e concepções foram selecionados e reorganizados nos planos. Em diálogo com Viñao (2008), foram examinados os conhecimentos e as disposições profissionais projetados pelos componentes, sem equipará-los a identidades efetivamente incorporadas pelos licenciandos.

A contribuição de Chervel (1990) permitiu distinguir as finalidades de objetivo, formalmente prescritas nos documentos, das finalidades reais relacionadas ao funcionamento efetivo do ensino. O corpus oferece acesso às primeiras, inscritas nas ementas, nos objetivos, nos conteúdos e nos demais elementos dos planos, mas não permite reconstruir as práticas realizadas ou seus resultados. Bourdieu (2004, 2011), por sua vez, forneceu um horizonte para interpretar o currículo como espaço de

classificação e reconhecimento de saberes, sem que os documentos autorizem a reconstituição das estratégias subjetivas dos agentes ou das disputas concretas envolvidas em cada reforma.

A busca reuniu 22 disciplinas que continham explicitamente o termo “avaliação” em sua denominação. Sua distribuição entre as seis unidades é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 — Distribuição das disciplinas por unidade e estatuto curricular

Campus	Total	Obrigatórias comuns	Aprofundamento	Optativas	Habilitações Extintas
Presidente Prudente	8	5	0	0	3
Araraquara	5	0	0	3	2
Rio Claro	3	0	2	1	0
Marília	3	0	1	0	2
Bauru	2	2	0	0	0
São José do Rio Preto	1	0	0	1	0
Total	22	7	3	5	7

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).¹

A distribuição demonstra que a presença disciplinar da avaliação variou tanto quantitativamente quanto em seu alcance formal. Presidente Prudente concentrou oito componentes, dos quais cinco integraram, em diferentes matrizes, a formação obrigatória comum. Araraquara reuniu três disciplinas optativas e duas vinculadas à formação em Educação Especial em processo de extinção. Rio Claro apresentou uma optativa e dois componentes situados em estruturas de aprofundamento. Em Marília, identificaram-se uma disciplina obrigatória no Aprofundamento em Gestão em Educação e duas pertencentes às antigas habilitações em Educação Especial. Bauru reuniu dois componentes obrigatórios comuns, correspondentes a diferentes estruturas curriculares, enquanto São José do Rio Preto apresentou uma única disciplina optativa.

¹ A categoria “Aprofundamento” foi utilizada apenas para componentes vinculados a escolhas formativas específicas dos estudantes, como disciplinas ou núcleos de aprofundamento não cursados necessariamente por todos. Quando a expressão “Núcleo de Aprofundamento” designava parte da matriz curricular comum, como ocorreu em Presidente Prudente nos PPPs de 2007 e 2011, os componentes foram classificados como obrigatórios comuns. As disciplinas vinculadas a antigas habilitações ou estruturas curriculares em extinção foram classificadas como “Habilitações Extintas”.

Esses estatutos não compõem uma escala automática de importância ou consistência disciplinar. A obrigatoriedade comum ampliava o número de estudantes formalmente alcançados, mas não assegurava, por si só, estabilidade programática ou centralidade conceitual da avaliação. Uma disciplina optativa podia apresentar elevada autonomia interna e bibliografia especializada, ainda que seu acesso permanecesse condicionado à oferta e à escolha discente. As disciplinas de aprofundamento também possuíam caráter seletivo, pois se tornavam obrigatórias apenas no interior do percurso escolhido. Já os componentes das antigas habilitações registravam a permanência transitória de formas de especialização anteriores às DCNs de 2006.

A análise permitiu distinguir três dimensões relacionadas, mas não equivalentes. A autonomia curricular correspondia à presença da avaliação em um componente dotado de denominação, carga horária e posição próprias. A autonomia programática dependia do grau em que a avaliação organizava a ementa, os objetivos, os conteúdos, a bibliografia, a metodologia e as estratégias de avaliação discente. O alcance formativo, por sua vez, dizia respeito aos estudantes abrangidos pela condição obrigatória comum, pelo aprofundamento, pela optatividade ou pelas estruturas em extinção. Uma disciplina podia apresentar autonomia curricular elevada e autonomia programática limitada, ou alcançar forte delimitação conceitual sem integrar a formação comum de todos os licenciandos.

A permanência temporal também não se confundiu com alcance ou estabilidade integral. Entre os componentes com presença documental mais prolongada, “Avaliação Educacional”, de Araraquara, foi identificada em registros situados entre 2003 e 2023; “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”, de Marília, permaneceu nas estruturas curriculares implantadas entre 2007 e 2023; e “Avaliação de Sistemas Educativos”, de Presidente Prudente, integrou as matrizes entre 2013 e 2023. “Avaliação da Aprendizagem”, de Bauru, permaneceu na formação obrigatória entre 2007 e 2016, antes da alteração de denominação e da posterior retirada da disciplina específica.

Esses intervalos devem ser interpretados com cautela. A presença de uma disciplina em matrizes, planos ou registros situados entre dois anos não comprova sua oferta ininterrupta em todos os períodos intermediários, sobretudo no caso das optativas. Em São José do Rio Preto, por exemplo, a presença nominal de “Avaliação Educacional” está confirmada nas estruturas de 2015 e 2019, mas não pôde ser

comprovada na matriz iniciada em 2023. A longevidade documental indica a conservação de determinado espaço curricular, mas não demonstra, isoladamente, frequência regular de oferta nem número de estudantes efetivamente alcançados.

Em Presidente Prudente, a avaliação apresentou a maior densidade disciplinar e o alcance mais amplo no percurso obrigatório comum. As disciplinas das antigas habilitações registraram configurações nas quais o tema permanecia subordinado ao currículo ou às especificidades da Educação Infantil, ao lado de um componente em que a avaliação do ensino e da aprendizagem alcançava maior autonomia. Nas matrizes posteriores às DCNs, “Avaliação Educacional e Institucional” reuniu aprendizagem, instituições e sistemas, enquanto a reorganização seguinte distribuiu essas dimensões entre componentes mais especializados.

“Avaliação de Sistemas Educativos” evidenciou que a continuidade de uma denominação não garantia uniformidade programática. Sob o mesmo título, coexistiram ou sucederam-se configurações mais próximas da avaliação institucional e outras centradas em avaliações externas, indicadores e usos dos resultados. “Avaliação Educacional” e “Avaliação da Aprendizagem” preservaram a centralidade da dimensão pedagógica em determinados momentos. Já “Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual” conferiu à avaliação uma autonomia especializada e subordinada ao ensino da produção escrita. O caso de Presidente Prudente combina, assim, maior alcance formal com forte diversidade interna.

Em Araraquara, a presença da avaliação foi seletiva e constituída por dois componentes transitórios da Educação Especial e três disciplinas optativas. “Avaliação e Intervenção I: teoria e prática” e “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática” organizaram uma sequência especializada, articulando desenvolvimento, aprendizagem mediada, avaliação assistida, análise funcional e intervenção pedagógica. A avaliação possuía elevada autonomia programática, mas permanecia delimitada pelo campo da Educação Especial.

Entre as optativas, “Avaliação Educacional” reuniu dimensões conceituais, técnicas, pedagógicas, institucionais e políticas, conservando um núcleo programático relativamente estável. “Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente” privilegiou a historicização das políticas e a análise de suas implicações para a escola e para a docência. “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem” preservou parte dessa matriz, mas conferiu maior visibilidade às

práticas escolares, aos ciclos, ao acompanhamento e à recuperação. A avaliação alcançou, nesses componentes, forte delimitação interna, mas não foi universalizada no percurso obrigatório.

Rio Claro apresentou três formas de inscrição da avaliação que não constituíram uma sucessão linear. “Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares” relacionou o tema à gestão, ao planejamento e à organização institucional. “Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”, de natureza optativa, atribuiu maior autonomia aos fundamentos e às práticas avaliativas. Na estrutura implantada a partir de 2015, “Avaliação Educacional” passou a integrar o conjunto de aprofundamento, mantendo-se como possibilidade formativa específica até o final do recorte.

O caso de Rio Claro combina autonomia programática variável e alcance seletivo. A avaliação permaneceu acessível por meio de escolhas realizadas no interior do aprofundamento ou da oferta optativa, e não como componente comum a todos os estudantes. Seus planos articularam, com pesos distintos, fundamentos conceituais, avaliação da aprendizagem, práticas escolares, instituições, sistemas e políticas educacionais.

Em Marília, “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” manteve-se como componente obrigatório para os estudantes que escolhessem o Aprofundamento em Gestão em Educação. Nos planos iniciais, a avaliação possuía autonomia parcial e permanecia integrada à Orientação Educacional, ao planejamento e ao Projeto Político-Pedagógico. Em 2016, a avaliação da aprendizagem passou a organizar a maior parte do programa. Em 2019, essa centralidade foi combinada à retomada do planejamento e à ampliação das dimensões sociais, éticas, institucionais e sistêmicas.

As disciplinas transitórias de Educação Especial apresentaram outra configuração. Em “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I”, a avaliação permanecia subordinada aos fundamentos clínico-biológicos, etiológicos e diagnósticos relacionados às deficiências. Em “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II”, alcançava maior autonomia pedagógica ao orientar a identificação de habilidades, o acompanhamento, os registros e o planejamento das intervenções. Marília reuniu, portanto, uma presença continuada e outra transitória, ambas de alcance seletivo e organizadas por diferentes relações entre gestão, diagnóstico e intervenção.

Em Bauru, a avaliação integrou a formação obrigatória comum nas matrizes implantadas em 2007 e 2015, inicialmente como “Avaliação da Aprendizagem” e, posteriormente, como “Avaliação Educacional”. Essa autonomia curricular não produziu estabilidade programática. Em determinados planos, a avaliação foi desenvolvida como objeto específico; em outros, perdeu centralidade e passou a ser organizada pelas finalidades mais amplas da Prática ou Práxis Pedagógica. Versões posteriores voltaram a conferir maior delimitação ao tema, articulando aprendizagem, instituição e políticas avaliativas.

A trajetória terminou com a retirada da disciplina específica da matriz destinada aos ingressantes de 2023. A avaliação permaneceu inscrita no perfil do egresso, nos estágios, na Prática como Componente Curricular e em procedimentos institucionais, mas perdeu denominação, carga horária e posição próprias. O caso de Bauru demonstra que a obrigatoriedade e a autonomia curricular podem coexistir com variações de autonomia programática e não asseguram permanência duradoura.

São José do Rio Preto apresentou a menor densidade disciplinar. “Avaliação Educacional” possuía 60 horas e um programa organizado integralmente pelo tema, reunindo fundamentos históricos, legais, conceituais e pedagógicos. A disciplina alcançou, assim, elevada autonomia programática. Sua condição optativa, entretanto, limitava o alcance, tornando o acesso dependente da oferta institucional e da escolha dos estudantes. A existência de apenas um plano diretamente vinculado à Pedagogia e a ausência da relação nominal das optativas na estrutura de 2023 impedem reconstruir sua trajetória com a mesma amplitude observada em outros campus.

As denominações dos componentes também evidenciam diferentes formas de delimitação curricular. A Tabela 2 agrupa as disciplinas por famílias nominais, sem pressupor que títulos semelhantes correspondam a programas idênticos.

Tabela 2 — Famílias de nomenclaturas das disciplinas

Família de nomenclatura	Ocorrências	Disciplinas incluídas	Unidades	Orientação recorrente
Avaliação Educacional	5	“Avaliação Educacional”	Presidente Prudente, Araraquara, Rio Claro, Bauru e São José do Rio Preto	Denominação ampla, com configurações acadêmicas, pedagógicas e utilitárias variáveis
Avaliação Educacional	2	“Avaliação Educacional e Institucional”;	Presidente Prudente e Rio Claro	Articulação entre fundamentos, aprendizagem,

com qualificadores		“Avaliação Educacional: pressupostos teóricos e práticos”		instituições, políticas e práticas
Avaliação da aprendizagem e do ensino- aprendizagem	3	“Avaliação da Aprendizagem”; “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem”	Presidente Prudente e Bauru	Ênfase pedagógica, com atenção à aprendizagem, ao erro, aos critérios, aos instrumentos e à intervenção docente
Políticas de avaliação, rendimento escolar e aprendizagem	2	“Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar: Implicações para o Trabalho Docente”; “Teorias e Políticas de Avaliação da Aprendizagem”	Araraquara	Historicização, normatização, regulação e implicações das políticas para a escola e a docência
Avaliação de sistemas educativos	1	“Avaliação de Sistemas Educativos”	Presidente Prudente	Sistemas, avaliações externas, indicadores e usos dos resultados, com configurações internas distintas
Planejamento e avaliação em gestão e orientação educacional	2	“Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares”; “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional”	Rio Claro e Marília	Avaliação articulada à gestão, à orientação educacional, ao planejamento e à organização institucional
Planejamento e avaliação vinculados ao currículo ou às etapas escolares	2	“Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”; “Planejamento e Avaliação das Atividades na Pré- Escola/Educação Infantil”	Presidente Prudente	Avaliação relacionada ao currículo, ao planejamento, ao desenvolvimento infantil e às etapas escolares
Avaliação, diagnóstico e intervenção em Educação Especial	4	“Avaliação e Intervenção I: teoria e prática”; “Avaliação e Intervenção II: teoria e prática”; “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I”; “Avaliação, Diagnóstico e	Araraquara e Marília	Avaliação especializada, articulada ao diagnóstico, à mediação, ao acompanhamento e à intervenção

		Intervenção Educacional II		
Avaliação textual e área específica de linguagem	1	“Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual”	Presidente Prudente	Avaliação subordinada ao ensino da produção textual e às práticas de linguagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A denominação “Avaliação Educacional” mostrou-se a mais aberta, pois abrigou programas com orientações distintas conforme o campus, o período e o plano. Em alguns casos, o título correspondeu a uma organização multidimensional; em outros, concentrou-se na aprendizagem, nas instituições ou nas políticas. As nomenclaturas relacionadas à aprendizagem apresentaram maior proximidade com o acompanhamento pedagógico, enquanto expressões como “sistemas”, “institucional”, “planejamento”, “diagnóstico” e “intervenção” delimitaram escalas e finalidades mais específicas.

Os títulos constituem, portanto, indícios do enquadramento curricular, mas não determinam previamente a organização interna das disciplinas. Componentes com denominações semelhantes podiam selecionar conteúdos, bibliografias e estratégias distintas, enquanto títulos compostos podiam atribuir pesos desiguais aos saberes que reuniam. A disciplinarização da avaliação não ocorreu por uma nomenclatura única, mas por famílias de títulos que expressaram diferentes apropriações do tema.

As tradições acadêmica, pedagógica e utilitária também se combinaram de maneira variável. A Tabela 3 apresenta as predominâncias documentais identificadas e separa essas orientações do alcance curricular das disciplinas.

Tabela 3 — Tradições formativas predominantes e alcance curricular por campus

Campus	Síntese das tradições formativas	Alcance curricular
Presidente Prudente	Configuração plural, com combinações entre elaboração conceitual, acompanhamento pedagógico, currículo, instituições, sistemas, indicadores e linguagem	Cinco disciplinas obrigatórias comuns e três componentes transitórios das antigas habilitações
Araraquara	Maior peso da tradição acadêmica nas disciplinas histórico-políticas e presença pedagógica mais intensa nos componentes da Educação Especial	Três optativas e duas disciplinas transitórias da antiga habilitação
Rio Claro	Combinação entre tradições acadêmica, pedagógica e utilitária, conforme a ênfase em fundamentos, práticas, planejamento, instituições ou sistemas	Duas disciplinas de aprofundamento e uma optativa

Bauru	Predominância pedagógica, acompanhada por elaboração conceitual e dimensões utilitárias, com períodos de diluição e recomposição programática	Duas disciplinas obrigatórias comuns em diferentes matrizes, seguidas da supressão do componente específico
Marília	Articulação utilitário-pedagógica na disciplina de Gestão, maior peso acadêmico no primeiro componente da Educação Especial e predominância pedagógica no segundo	Uma disciplina obrigatória no aprofundamento e duas transitórias das antigas habilitações
São José do Rio Preto	Predominância acadêmica, acompanhada por elementos pedagógicos e menor explicitação da dimensão utilitária	Uma disciplina optativa de alcance seletivo

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Nenhum campus apresentou uma tradição em estado puro. A tradição acadêmica ganhou maior visibilidade quando os planos historicizaram a avaliação, examinaram concepções, teorias, normas e políticas ou lhe atribuíram fundamentação especializada. A tradição pedagógica predominou nas propostas voltadas ao acompanhamento da aprendizagem, ao erro, à mediação, ao diagnóstico educacional e à intervenção. A tradição utilitária apareceu nos instrumentos, procedimentos, registros, indicadores, mecanismos de planejamento e usos dos resultados, mas nem sempre constituiu a finalidade principal do componente.

As bibliografias acompanharam essa diversidade. Em lugar de um repertório único, identificaram-se arquiteturas voltadas à avaliação da aprendizagem e à crítica da classificação; ao acompanhamento formativo e à regulação; às políticas, aos sistemas e aos indicadores; à avaliação institucional; à Educação Especial e à intervenção; e às relações da avaliação com currículo, etapas escolares e linguagem. A recorrência de determinadas temáticas indica a estabilização de núcleos bibliográficos em alguns componentes, mas não comprova adesão integral dos docentes às perspectivas presentes nas obras nem sua efetiva utilização em sala de aula.

A metacongruência variou entre disciplinas e versões de um mesmo componente, não constituindo atributo fixo de cada campus. Foram identificadas correspondências mais consistentes quando concepções processuais, diagnósticas ou formativas eram acompanhadas por observação, acompanhamento, autoavaliação, estudos de caso, devolutivas e possibilidades de recuperação. Em outros planos, a relação foi parcial, seja pela coexistência com provas e recuperações concentradas, seja pela ausência de critérios, pesos, *feedback* ou oportunidades de

reelaboração. A categoria tornou visíveis coerências e tensões internas do currículo prescrito, sem comprovar as práticas realizadas.

Os planos também projetaram diferentes orientações profissionais. Em parte dos componentes, foram identificadas disposições próximas à reflexão e à investigação da prática, especialmente quando avaliação, observação, acompanhamento e intervenção apareciam articulados. Uma orientação intelectual crítica tornou-se mais visível nas disciplinas que relacionaram políticas, regulação, reformas, desigualdades e efeitos sociais da avaliação. Outras propostas assumiram orientação técnico-procedimental, ao privilegiarem instrumentos, registros e operações específicas. Nos componentes dedicados a avaliações externas, indicadores e sistemas, apareceu uma orientação para a análise de sistemas e a gestão de resultados, geralmente combinada a dimensões acadêmicas e pedagógicas.

Essas configurações não correspondem a identidades fixas ou efetivamente incorporadas pelos estudantes. Nos termos de Viñao (2008), os planos selecionam conhecimentos e modos de atuação considerados legítimos para a formação profissional. Uma mesma disciplina pôde combinar disposições distintas ou modificar sua orientação ao longo do tempo, razão pela qual as configurações foram tratadas como tipos analíticos e não como classificações exclusivas.

A comparação entre os PPPs e os planos de ensino evidenciou diferentes relações entre o projeto formativo geral e a organização interna das disciplinas. Em alguns casos, os planos desenvolveram sentidos já anunciados nos PPPs; em outros, ampliaram ou reorientaram a representação institucional da avaliação. Em Marília, por exemplo, a ênfase na gestão registrada nos projetos conviveu com maior centralidade da avaliação da aprendizagem nos planos posteriores. Em São José do Rio Preto, responsabilidades avaliativas amplamente atribuídas ao egresso contrastaram com a condição optativa da disciplina específica. Em Bauru, a avaliação permaneceu entre as competências profissionais mesmo após perder sua forma disciplinar autônoma.

Essa relação não opõe currículo declarado e currículo praticado, pois PPPs e planos pertencem à dimensão prescrita. Os planos, entretanto, oferecem um nível mais específico de organização documental, permitindo observar como a avaliação foi delimitada em objetivos, conteúdos, bibliografias, metodologias e estratégias de avaliação discente. Por isso, a existência de referências gerais à avaliação nos projetos não equivale à presença de uma formação disciplinar sistemática, assim

como a criação de uma disciplina específica não assegura, por si só, que o tema organize integralmente seu programa.

A principal contribuição desta seção consiste em demonstrar que a disciplinarização da avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp resultou da combinação entre autonomia curricular, autonomia programática, alcance formativo e estabilidade documental. Os 22 componentes conferiram ao saber avaliativo denominação e posição próprias, mas o fizeram sob estatutos, recortes e orientações distintos. Em alguns casos, a avaliação constituiu o núcleo do programa; em outros, compartilhou o centro da disciplina com planejamento, currículo, gestão, Educação Especial ou linguagem; em outros ainda, permaneceu nominalmente visível, mas programaticamente subordinada.

Esse processo não correspondeu a uma trajetória linear de expansão. Houve permanências prolongadas em posições seletivas, ampliação e posterior fragmentação de componentes obrigatórios, reconfiguração de títulos e programas, sobrevivência temporária de disciplinas das antigas habilitações e supressão de formas disciplinares anteriormente consolidadas. A avaliação adquiriu maior alcance quando integrou a formação obrigatória comum, mas também alcançou elevada autonomia programática em optativas e aprofundamentos destinados a públicos mais restritos.

Consideradas em conjunto, as disciplinas mostram que a avaliação foi apropriada como objeto conceitual, prática pedagógica, mecanismo institucional, política pública, instrumento de gestão, recurso de intervenção e dimensão ética do trabalho educativo. Sua presença reiterada indica reconhecimento documental de sua importância na formação do pedagogo; sua distribuição desigual demonstra que esse reconhecimento não produziu uma matriz curricular comum entre as unidades. A avaliação constituiu-se, assim, como objeto disciplinar plural, descontínuo e atravessado por diferentes tradições e finalidades.

Esse resultado prepara a passagem para as considerações finais. A análise mostrou que compreender o lugar da avaliação na formação do pedagogo exige observar não apenas sua menção nos projetos ou sua presença nominal nas matrizes, mas também a organização interna dos componentes, o público formalmente alcançado e os graus de autonomia que o saber avaliativo adquiriu em cada configuração curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE VINGOU – A AVALIAÇÃO COMO SABER CURRICULAR EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Esta tese investigou os processos de apropriação e disciplinarização da avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp entre 2007 e 2023. O objetivo foi compreender como esse saber foi incorporado, organizado, preservado, reposicionado ou suprimido em diferentes contextos institucionais, considerando as trajetórias dos cursos, as representações construídas nos Projetos Político-Pedagógicos e a organização interna dos componentes curriculares. Para isso, foram analisados PPPs, resoluções institucionais, matrizes curriculares e planos de ensino de 22 disciplinas que apresentaram explicitamente o termo “avaliação” em sua denominação.

A pesquisa partiu da hipótese de que a presença da avaliação nos currículos de Pedagogia não constituía um fenômeno homogêneo. Embora os seis cursos compartilhassem referenciais normativos comuns e pertencessem à mesma universidade, seus processos de apropriação curricular tenderiam a produzir configurações distintas, expressas na posição das disciplinas, nos conhecimentos selecionados e nas finalidades atribuídas ao saber avaliativo. Os resultados sustentam essa hipótese. A avaliação não se constituiu como componente uniforme, estável ou distribuído de maneira equivalente entre as unidades, mas assumiu diferentes graus de autonomia curricular, autonomia programática, alcance formativo e estabilidade documental.

Do total de 22 componentes identificados, sete foram classificados como obrigatórios comuns, três como obrigatórios no interior de aprofundamentos escolhidos pelos estudantes, cinco como optativos e sete como pertencentes às habilitações em processo de extinção. Essa distribuição indica que a avaliação recebeu reconhecimento curricular em todos os cursos investigados, mas apenas uma parcela das disciplinas integrou a formação comum dos licenciandos. Na maior parte dos casos, seu estudo sistemático permaneceu condicionado à escolha de percursos de aprofundamento, à oferta de optativas ou à participação em estruturas especializadas que se encontravam em encerramento.

Um dos resultados centrais da tese reside justamente na tensão entre a amplitude das responsabilidades avaliativas atribuídas ao pedagogo e o alcance seletivo da formação disciplinar específica. As DCNs de 2006 relacionaram a atuação

do egresso ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação de processos, projetos e experiências educacionais (Brasil, 2006a). Os PPPs também apresentaram a avaliação como competência profissional ligada à docência, à gestão, às políticas, aos projetos pedagógicos e ao funcionamento institucional. Essa relevância declarada, entretanto, não se converteu em um componente obrigatório comum aos seis cursos. A avaliação foi reconhecida como saber necessário, mas sua formação disciplinar não foi universalizada.

A reconstrução histórica realizada na Seção 2 mostrou que as respostas curriculares não podem ser explicadas apenas pelas determinações nacionais. A extinção das habilitações, a implantação das DCNs, as reorganizações internas da Unesp e, mais recentemente, a curricularização da extensão constituíram condicionantes compartilhados. Esses referenciais comuns não produziram, porém, soluções curriculares equivalentes. Cada unidade apropriou-se das exigências normativas a partir de sua trajetória institucional, das formações anteriormente consolidadas, dos departamentos envolvidos e dos projetos profissionais valorizados em seus documentos.

As antigas habilitações desempenharam papel relevante nesse processo. Elas não devem ser tratadas apenas como resíduos de uma organização curricular superada, pois preservaram repertórios que continuaram documentalmente presentes no início do período investigado. Em Presidente Prudente, os componentes de transição registraram formas de relacionar a avaliação ao currículo, à Educação Infantil e ao ensino e à aprendizagem. Em Araraquara e Marília, as disciplinas vinculadas à Educação Especial conservaram configurações especializadas nas quais avaliar significava acompanhar o desenvolvimento, identificar habilidades, compreender informações diagnósticas e orientar intervenções pedagógicas.

Essa permanência não correspondeu à simples continuidade das habilitações nas estruturas posteriores às DCNs. Em Marília, por exemplo, as disciplinas “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional I” e “Avaliação, Diagnóstico e Intervenção Educacional II” pertenciam ao encerramento da organização anterior, enquanto “Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional” integrava o Aprofundamento em Gestão em Educação da nova matriz. Houve, portanto, coexistência temporária entre diferentes camadas curriculares, e não transformação direta das habilitações em aprofundamentos.

As trajetórias históricas também demonstraram que a disciplinarização não seguiu uma linha progressiva de ampliação. A criação de um componente específico podia ser seguida por sua divisão em disciplinas mais especializadas, por mudanças internas de orientação, por redução de carga horária ou por supressão. Em Presidente Prudente, uma disciplina multidimensional dedicada à avaliação educacional e institucional antecedeu a distribuição do objeto entre componentes voltados à aprendizagem e aos sistemas educativos. Em Bauru, a avaliação permaneceu obrigatória durante parte considerável do período, sofreu variações programáticas e perdeu sua forma disciplinar específica na matriz destinada aos ingressantes de 2023. A presença anterior não garantiu, portanto, permanência futura.

A Seção 3 demonstrou que os PPPs não se limitam a registrar matrizes, mas constroem representações sobre os saberes considerados legítimos e necessários à formação. Em diálogo com Chartier (1990) e Le Goff (1990), esses documentos foram compreendidos como registros que selecionam memórias institucionais, justificam reformas, projetam perfis profissionais e conferem diferentes graus de visibilidade aos conhecimentos. A avaliação apareceu nesses projetos como competência do egresso, dimensão do ensino e da aprendizagem, procedimento de gestão, acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, mecanismo de avaliação institucional, objeto de políticas públicas e, em determinados casos, disciplina específica.

A relação entre essas representações gerais e as posições curriculares das disciplinas nem sempre foi direta. Em São José do Rio Preto, os PPPs atribuíram responsabilidades avaliativas amplas ao pedagogo, mas a disciplina específica permaneceu optativa. Em Marília, a avaliação aparecia nos projetos principalmente vinculada à gestão e ao acompanhamento institucional, enquanto os planos posteriores ampliaram seu tratamento para a aprendizagem e para dimensões sociais, éticas e sistêmicas. Em Bauru, ela continuou mencionada nas competências, nos estágios e em outras atividades depois da retirada do componente autônomo. Esses casos mostram que a presença da avaliação no projeto formativo não equivale necessariamente à existência de um espaço disciplinar sistemático e comum.

A análise dos planos de ensino, desenvolvida na Seção 4, tornou possível examinar um nível mais específico do currículo prescrito. A comparação entre ementas, objetivos, conteúdos, bibliografias, metodologias e estratégias de avaliação discente demonstrou que a existência de uma disciplina com denominação própria não assegurava que a avaliação organizasse efetivamente seu programa. A pesquisa

distinguiu, por essa razão, a autonomia curricular da autonomia programática e do alcance formativo.

A autonomia curricular correspondia à existência de um componente dotado de denominação, carga horária e posição próprias. A autonomia programática dizia respeito ao grau em que a avaliação organizava os diferentes elementos internos do plano. O alcance formativo referia-se ao público formalmente abrangido por sua condição obrigatória comum, de aprofundamento, optativa ou vinculada a uma habilitação em extinção. A esses aspectos acrescentou-se a estabilidade documental, entendida como a permanência identificável do componente ou de determinada configuração ao longo do tempo, sem pressupor oferta ininterrupta quando as fontes não permitiam comprová-la.

Essas dimensões não permaneceram necessariamente associadas. Uma disciplina obrigatória podia alcançar todos os estudantes e, ainda assim, conferir à avaliação posição programaticamente subordinada. Uma optativa podia possuir forte delimitação conceitual, bibliografia especializada e elevada coerência interna, embora atingisse apenas os estudantes que a escolhessem e quando fosse efetivamente oferecida. Do mesmo modo, uma disciplina podia preservar a denominação ao longo dos anos, mas abrigar programas distintos ou concorrentes. A disciplinarização mostrou-se, assim, um processo multidimensional, que não pode ser reduzido à contagem dos componentes ou à leitura isolada de seus títulos.

A comparação entre os cursos evidencia diferentes combinações dessas dimensões. Presidente Prudente apresentou a maior densidade documental e o maior alcance obrigatório, mas também forte diversidade interna. A avaliação apareceu subordinada ao currículo e a etapas escolares em alguns componentes, adquiriu elevada autonomia na avaliação do ensino e da aprendizagem, reuniu dimensões pedagógicas, institucionais e sistêmicas em uma mesma disciplina e, posteriormente, foi distribuída entre componentes mais especializados.

Araraquara e São José do Rio Preto demonstraram que elevada autonomia programática pode coexistir com alcance seletivo. Em Araraquara, três optativas delimitaram a avaliação como objeto teórico, político e pedagógico, enquanto duas disciplinas transitórias a relacionaram à intervenção em Educação Especial. Em São José do Rio Preto, o plano vinculado à Pedagogia apresentou organização integralmente dedicada ao tema, mas sua natureza optativa restringia o público

formalmente alcançado, e a documentação disponível não permite afirmar sua oferta contínua em todo o período.

Rio Claro e Marília concentraram parte importante da formação em estruturas de aprofundamento. Em Rio Claro, os três componentes identificados constituíram formas distintas de inscrição da avaliação: planejamento e avaliação de unidades e sistemas escolares, uma optativa dedicada a pressupostos teóricos e práticos e uma disciplina de aprofundamento denominada “Avaliação Educacional”. Em Marília, a disciplina vinculada à Gestão apresentou sucessivas reconfigurações entre Orientação Educacional, planejamento, avaliação da aprendizagem e dimensões institucionais e sistêmicas, enquanto os componentes transitórios da Educação Especial organizaram a avaliação entre fundamentos diagnósticos e intervenção pedagógica.

Bauru constituiu um caso particularmente expressivo da diferença entre autonomia curricular e programática. A avaliação integrou o percurso obrigatório comum e recebeu denominação própria, mas os planos registraram momentos em que perdeu centralidade em favor das finalidades mais amplas da Prática ou Práxis Pedagógica. Em outras versões, voltou a organizar o programa de maneira mais autônoma e multidimensional. A posterior supressão da disciplina demonstra que nem a obrigatoriedade nem a permanência por determinado intervalo asseguram consolidação definitiva.

As diferenças entre os seis cursos permitem afirmar que a mesma denominação não correspondeu a uma matriz disciplinar única. “Avaliação Educacional” abrigou configurações distintas conforme o campus, o ano e o responsável pela elaboração do plano. Em alguns casos, reuniu fundamentos conceituais, aprendizagem, instituições, sistemas e políticas; em outros, privilegiou determinadas dimensões. Títulos compostos por termos como planejamento, sistemas, aprendizagem, diagnóstico, intervenção ou produção textual também indicaram recortes específicos, mas o peso efetivamente atribuído à avaliação somente pôde ser compreendido pela análise articulada dos elementos internos do documento.

Nesse sentido, a avaliação constituiu-se como um saber de fronteira. Sua organização curricular atravessou a docência, a aprendizagem, o currículo, a gestão, a Educação Especial, a linguagem, as instituições e as políticas públicas. Essa condição não significa ausência de especificidade. Em determinados componentes, a

avaliação alcançou elevada autonomia conceitual e programática; em outros, sua identidade disciplinar foi construída justamente pela relação com campos específicos de atuação. O que variou foi a posição assumida nessa articulação: objeto central, dimensão compartilhada ou saber subordinado.

As tradições acadêmica, pedagógica e utilitária, mobilizadas a partir de Goodson (1995), ajudaram a interpretar essas variações sem transformá-las em classificações rígidas. A tradição acadêmica tornou-se mais visível quando os planos historicizaram a avaliação, discutiram concepções, teorias, normas e políticas ou constituíram repertórios especializados. Em alguns componentes, essa elaboração assumiu orientação crítica, especialmente quando relacionada à regulação, às reformas educacionais e aos efeitos sociais das práticas avaliativas.

A tradição pedagógica predominou quando a avaliação foi associada ao acompanhamento da aprendizagem, ao diagnóstico educacional, ao erro, à mediação, à recuperação e à intervenção docente. A tradição utilitária apareceu nos instrumentos, critérios, registros, procedimentos de planejamento, indicadores e usos dos resultados. Nenhum desses temas pertenceu automaticamente a uma única tradição. Avaliações externas, indicadores ou instrumentos puderam ser abordados de forma predominantemente operacional, mas também como objetos de análise histórica, política e pedagógica.

O resultado mais recorrente foi a combinação entre tradições, e não o predomínio absoluto de uma delas. Essa composição variou conforme a disciplina e também no interior de um mesmo componente ao longo do tempo. Em determinadas versões, elementos técnico-procedimentais permaneceram subordinados a finalidades formativas; em outras, ganharam maior centralidade. Do mesmo modo, uma elaboração acadêmica podia servir tanto à crítica das políticas avaliativas quanto à organização de práticas de acompanhamento da aprendizagem.

Em diálogo com Viñao (2008), a pesquisa examinou ainda os conhecimentos e modos de atuação profissional valorizados nos planos. Foram identificadas disposições próximas à reflexão e à investigação da prática quando avaliação, observação, acompanhamento e intervenção apareciam articulados. Uma orientação intelectual crítica ganhou maior visibilidade nos componentes dedicados às políticas, à regulação, às desigualdades e aos efeitos institucionais da avaliação. Orientações técnico-procedimentais apareceram quando instrumentos, registros e operações específicas adquiriram maior peso. Nas disciplinas voltadas às avaliações externas,

aos indicadores e aos sistemas, foi identificada uma orientação para a análise de sistemas e a gestão de resultados, geralmente combinada a dimensões acadêmicas e pedagógicas.

Essas configurações não correspondem a identidades fixas nem permitem afirmar disposições efetivamente incorporadas pelos estudantes. Os documentos projetam conhecimentos e modos de atuação considerados legítimos, mas não oferecem acesso às trajetórias, às práticas ou às apropriações subjetivas dos agentes. Uma mesma disciplina pôde combinar diferentes orientações ou modificar sua configuração ao longo do tempo.

A categoria de metacongruência também constituiu uma contribuição analítica da pesquisa. Ela permitiu comparar a concepção de avaliação prescrita como conteúdo de ensino com os procedimentos previstos para avaliar os próprios licenciandos. Os planos apresentaram casos de convergência mais consistente, correspondência parcial, tensão interna e insuficiência de informações. Concepções processuais e formativas nem sempre eram acompanhadas por critérios, devolutivas, recuperação ou possibilidades de reelaboração igualmente explícitos. A categoria tornou essas relações documentalmente visíveis, sem convertê-las em afirmações sobre as práticas efetivamente realizadas.

A contribuição de Bourdieu (1983, 2004, 2011) consistiu em oferecer um horizonte sociológico para compreender que a seleção e a distribuição dos saberes curriculares não são operações neutras. A posição da avaliação como componente obrigatório, optativo, de aprofundamento, vinculado às habilitações em extinção ou fragmentado em outras atividades indica diferentes graus de reconhecimento curricular. Essa leitura não autoriza reconstruir as estratégias subjetivas dos agentes ou os conflitos concretos que acompanharam cada reforma, mas permite interpretar os documentos como formas de classificação e hierarquização dos conhecimentos considerados legítimos na formação do pedagogo.

A principal contribuição empírica da tese encontra-se na constituição e na análise comparativa de um corpus de 22 disciplinas pertencentes a seis cursos de uma universidade presente em todo território estadual. Esse recorte tornou possível identificar regularidades e singularidades que seriam menos visíveis em estudos concentrados em uma única unidade. A comparação demonstrou que uma política institucional comum pode produzir currículos distintos quando apropriada por cursos com histórias, estruturas e tradições próprias.

No plano analítico, a pesquisa demonstrou que a disciplinarização deve ser examinada pela articulação entre autonomia curricular, autonomia programática, alcance formativo e estabilidade documental. Essa distinção possibilitou compreender o porquê a criação de uma disciplina específica não equivale automaticamente à centralidade da avaliação e por qual motivo uma optativa ou um componente de aprofundamento pode apresentar forte delimitação interna sem alcançar todos os estudantes.

No plano metodológico, a articulação entre resoluções, matrizes, PPPs e planos de ensino permitiu relacionar diferentes níveis do currículo prescrito. As resoluções e matrizes tornaram visíveis as posições formais das disciplinas; os PPPs registraram representações, justificativas e projetos de formação; os planos revelaram como o saber avaliativo foi selecionado e organizado internamente. A utilização da metacongruência acrescentou uma dimensão específica à leitura dos componentes, ao examinar a relação entre a avaliação ensinada e a avaliação prevista para os licenciandos.

Esses resultados ampliam os estudos sobre a presença da avaliação nos currículos de formação docente ao demonstrar historicamente como esse saber se configurou em uma universidade com tantos espaços de coleta. Mais do que constatar sua existência, a tese acompanhou permanências, deslocamentos, especializações, supressões e recomposições. A investigação mostrou que a avaliação não ocupou apenas posições diferentes nas matrizes, mas recebeu significados e finalidades distintos conforme as apropriações documentais produzidas em cada curso.

A pesquisa apresenta limites relacionados à própria delimitação de seu objeto. A análise concentrou-se deliberadamente na dimensão documental e institucional da disciplinarização. A não realização de entrevistas decorreu dessa escolha metodológica e da decisão de privilegiar PPPs, resoluções, matrizes e planos como fontes para a compreensão do currículo prescrito. Por essa razão, não foram examinadas as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, as alterações introduzidas durante as ofertas, as interpretações dos docentes ou as apropriações realizadas pelos estudantes.

As dificuldades de acesso e as lacunas do acervo também produziram assimetrias. Em alguns cursos, foi possível localizar séries extensas de planos; em outros, as fontes foram mais restritas. A presença de uma disciplina em determinada matriz ou a existência de planos situados em diferentes anos não permitiu comprovar,

em todos os casos, a continuidade de sua oferta. O encerramento do recorte em 2023 também impossibilita avaliar integralmente os efeitos das matrizes mais recentes e da curricularização da extensão.

Esses limites abrem possibilidades para novas investigações. Entrevistas com docentes podem aprofundar as razões das escolhas curriculares, bibliográficas e metodológicas registradas nos documentos. Observações de aulas, análise de instrumentos avaliativos, materiais didáticos, atividades e produções dos estudantes podem aproximar a discussão do currículo em ação. Estudos comparativos com outras universidades públicas podem situar a experiência da Unesp em um quadro mais amplo. O acompanhamento das matrizes implantadas após 2023 poderá mostrar se a avaliação recuperará espaços próprios, permanecerá distribuída transversalmente ou assumirá novas formas disciplinares.

Também merece investigação futura a circulação da avaliação entre graduação e pós-graduação. A existência de linhas, pesquisas ou disciplinas relacionadas ao tema em algumas unidades suscita questões sobre possíveis relações entre produção acadêmica, formação docente e organização curricular. A documentação examinada nesta tese, contudo, não permite estabelecer vínculos causais entre esses níveis, razão pela qual o tema permanece como possibilidade de aprofundamento posterior.

Ao final desta trajetória, a pesquisa permite afirmar que o que vingou não foi uma disciplina comum aos seis cursos, uma tradição hegemônica ou uma concepção estável de avaliação. O que permaneceu foi o reconhecimento recorrente — embora desigual, seletivo e historicamente variável — de que a avaliação constitui um saber necessário à formação do pedagogo. Esse reconhecimento assumiu formas distintas: acompanhamento da aprendizagem, reflexão sobre o erro, análise das práticas pedagógicas, avaliação de instituições, compreensão de políticas públicas, interpretação de sistemas e indicadores, acompanhamento de projetos e planejamento de intervenções.

A disputa em torno da avaliação não se refere, portanto, apenas à presença ou à ausência de um componente. Envolve definir qual avaliação deve ser ensinada, a quem deve ser ensinada, com quais fundamentos, em que posição curricular e para quais formas de atuação profissional. A resposta produzida por cada curso tornou visíveis diferentes concepções sobre o trabalho do pedagogo, sobre as relações entre docência e gestão e sobre o lugar das políticas avaliativas na formação inicial.

A trajetória da avaliação nos cursos de Pedagogia da Unesp também expressa tensões mais amplas da formação docente: entre teoria e prática, aprendizagem e sistemas, acompanhamento pedagógico e classificação, formação crítica e demandas gerenciais, projetos institucionais locais e normativas externas. Compreender essa trajetória como construção histórica e documental, e não como resultado natural ou inevitável, constitui uma contribuição central da tese.

A avaliação, ao ser preservada, deslocada, subordinada, especializada ou suprimida, torna visíveis as escolhas curriculares por meio das quais se definem os conhecimentos considerados necessários à formação. Estudar sua disciplinarização significa, assim, examinar não somente como se aprende a avaliar, mas que formas de compreender, acompanhar e transformar os processos educativos são legitimadas na formação do pedagogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>.

BARROS, A. M. **Didática das literaturas em língua espanhola: um estudo a partir do contexto da Unesp-Assis**. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023.

BELLOTTTO, H. L. Universidade e arquivos: perfil, história e convergência. **Transinformação**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 15-28, set./dez. 1989.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. 88 p.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Revisão técnica de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. 314 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 251/62, de 19 de dezembro de 1962**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, DF: CFE, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 252/69, de 26 de março de 1969**. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, DF: CFE, 1969.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 7 dez. 1999. Retificação no Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 8 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 maio 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO, A. O. P.; BENFATTI, X. D.; SILVA, H. B. A avaliação educacional como componente curricular na formação de professores: um estudo documental a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7., 2016, Fortaleza. **Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões: anais [...]**. Fortaleza: Edições UFC, 2017. p. 2360-2383.

CASTRO, R. M.; TEZZA, L. M.; LANZI, L. A. C. História da disciplina de didática em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo e do Brasil (1970/80/90): revisitando resultados de pesquisa sobre cultura escolar e acadêmica em instituições de formação de professores no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 78480-78496, ago. 2021.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.

CAVALCANTE, L. E.; SALES, O. M. M.; GUERRA, M. Á. M. A. Interseções entre memória institucional, representação da informação e gestão do conhecimento. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 30, e-137828, 2024.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DALLA TORRE, P. **Literaturas de língua inglesa: representações e sistematizações do ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GARCIA, P. S.; MIELO, E. P.; WANDERCIL, M. Formação de professores em avaliação educacional: um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023063, 2023.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attilio Brunetta. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS (IBILCE). **História do campus**. São José do Rio Preto, 2023. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

KAFKA, F. **O castelo**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, L. C. **A nova arquivística na modernização administrativa**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2000. 369 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, A. L. S. História do currículo do curso de Pedagogia da Unesp de Araraquara (1959-2006). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 41, e36839, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.36839>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 28 out. 2025.

MICOTTI, M. C. O. O Curso de Pedagogia de Rio Claro. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 7, n. 12 (jan.-jun.) e n. 13 (jul.-dez.), 1999.

OLIVEIRA, É. T. **Memórias docentes sobre o início da Unesp em Presidente Prudente: busca por meio de imagens (1975-1980)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

OLIVEIRA, F. A. L. **História das disciplinas escolares: a educação especial no curso de Pedagogia da UEL (1977-2019)**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 4.131, de 17 de setembro de 1957**. Dispõe sobre criação, como instituto isolado do sistema estadual de ensino superior, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1957.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 86, n. 21, p. 1, 31 jan. 1976. Poder Executivo.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 111/2012, de 1º de fevereiro de 2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. São Paulo: CEE/SP, 2012. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/del-cee-111-12-nr-da-154.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 126/2014, de 4 de junho de 2014**. Altera dispositivos da Deliberação CEE n. 111/2012. São Paulo: CEE/SP, 2014. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2014-126-processo-2006-651/>. Acesso em: 28 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 132/2015, de 8 de abril de 2015**. Acrescenta dispositivo à Deliberação CEE n. 111/2012, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. São Paulo: CEE/SP, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 154/2017, de 31 de maio de 2017**. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE n. 111/2012, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, seção I, p. 36, 1 jun. 2017.

SCRIVEN, M. Avaliação como disciplina. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 1, p. 147-166, 1994.

SEFFRIN, C. et al. Gestão de documentos em arquivos universitários: estudo de caso no Arquivo Central da FAED-UDESC. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARQUIVOLOGIA, 1., 2004, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: [s. n.], 2004. Disponível em: http://arquivistica.fci.unb.br/wp-content/uploads/tainacan-items/476350/837234/05_C23_FAED.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

UNESP/FC (UNESP). Faculdade de Ciências (FC). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bauru: Unesp, 2006.

UNESP/FC (UNESP). Faculdade de Ciências (FC). **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia: reestruturação curricular**. Bauru: Unesp, 2014.

UNESP/FC (UNESP). Faculdade de Ciências (FC). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bauru: Unesp, 2021.

UNESP/FCLAr (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Araraquara: Unesp, 2007.

UNESP/FCLAr (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). Conselho de Curso – Gestão 2010/2011. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Araraquara: Unesp, 2011.

UNESP/FCLAr (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). Gestão do Conselho de Curso 2013-2015. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Araraquara: Unesp, 2015.

UNESP/FCLAr (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Araraquara: Unesp, 2022.

UNESP/FCT (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: Unesp, 2007.

UNESP/FCT (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: Unesp, 2011.

UNESP/FCT (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: Unesp, 2015.

UNESP/FCT (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: Unesp, 2018.

UNESP/FCT (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: Unesp, 2023.

UNESP/FFC (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília: Unesp, 2006.

UNESP/FFC (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília: Unesp, 2018.

UNESP/FFC (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília: Unesp, 2022.

UNESP/IB (UNESP). Instituto de Biociências (IB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio Claro: Unesp, 2006.

UNESP/IB (UNESP). Instituto de Biociências (IB). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio Claro: Unesp, 2015.

UNESP/IB (UNESP). Instituto de Biociências (IB). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio Claro: Unesp, 2018.

UNESP/IB (UNESP). Instituto de Biociências (IB). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio Claro: Unesp, 2022.

UNESP/IBILCE (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). Departamento de Educação. **Criação do Curso de Pedagogia no Ibilce/Unesp: proposta apresentada à Pró-Reitoria de Graduação da Unesp**. São José do Rio Preto: Unesp, nov. 2001.

UNESP/IBILCE (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). Conselho de Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Proposta de reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Ibilce/Unesp/São José do Rio Preto**. São José do Rio Preto: Unesp, 2007.

UNESP/IBILCE (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São José do Rio Preto: Unesp, 2015.

UNESP/IBILCE (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São José do Rio Preto: Unesp, 2019.

UNESP/IBILCE (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São José do Rio Preto: Unesp, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 62, de 6 de setembro de 1988**. Dispõe sobre o currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente: Unesp, 1988.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 9, de 5 de março de 2001**. Altera a Resolução UNESP nº 62/88, que estabelece a estrutura

curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de

Ciência e Tecnologia do Câmpus de Presidente Prudente. Presidente Prudente: Unesp, 2001a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 33, de 1º de junho de 2001**. Cria o Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências do campus de Bauru. Bauru: Unesp, 2001b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 31, de 07 de maio de 2002**. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru. Bauru: Unesp, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 145, de 17 de dezembro de 2003**. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara. Araraquara: Unesp, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 17, de 29 de março de 2007**. Aprova a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília. Marília: Unesp, 2007a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 60, de 28 de agosto de 2007**. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara. Araraquara: Unesp, 2007b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 82, de 09 de novembro de 2007**. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto: Unesp, 2007c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 145, de 09 de novembro de 2012**. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Presidente Prudente: Unesp, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp nº 75, de 23 de setembro de 2016**. Altera dispositivos da Resolução Unesp nº 106/2012, que dispõe sobre o Regulamento de Matrícula da Unesp. São Paulo: Unesp, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp nº 74, de 11 de outubro de 2018**. Estabelece as diretrizes e os padrões para a formulação, reformulação e estruturação dos currículos dos cursos de graduação da Unesp. São Paulo: Unesp, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 46, de 27 de agosto de 2020**. Altera a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília. Marília: Unesp, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. **Resolução Unesp n. 41, de 31 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 170, p. 58, 1 set. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Resolução Unesp n. 124, de 9 de novembro de 2023**. Altera a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília. Marília: Unesp, 2023.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs:** as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo, 1957-1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. 1995. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2011.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.