

MARIA TEREZA FERNANDINO EVANGELISTA

**“EU NÃO GOSTO DESSE INSTRUMENTO, MAS TAMBÉM O ALUNO NÃO GOSTA
DAS PROVAS...”**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS NA
ÓTICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

**Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós- Graduação
em Educação, para obtenção do título de
*Magister Scientiae.***

**VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2012**

MARIA TEREZA FERNANDINO EVANGELISTA

**“EU NÃO GOSTO DESSE INSTRUMENTO, MAS TAMBÉM O ALUNO
NÃO GOSTA DAS PROVAS...”
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS
NA ÓTICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

**Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós-
Graduação em Educação, para obtenção
do título de *Magister Scientiae*.**

APROVADA: 30 de março de 2012.

Prof.^a. Dr.^a. Heloisa Raimunda Herneck

Prof. Dr. Antonio Bento Mancio

**Professora Dr.^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)**

*À Natália Rigueira Fernandes, mestra
na arte de educar, cujo olhar sensível e
atento a mim me apontou o quanto eu
era capaz; grande exemplo de
sabedoria, coragem e amor diante dos
desafios desta vida.*

O ato amoroso é aquele que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la”
(Cipriano Luckesi)

AGRADECIMENTOS

Pai e mãe, ouro de mina...

Adilson e Ana Maria, obrigada pelo ensinamento da humildade e do amor fraterno. Essa conquista é nossa, fruto do nosso esforço, das nossas renúncias, do nosso empenho. Quanto ao amor doado a mim, não somente agradeço como também espero retribuir em nossa caminhada. Amo vocês!

João e Tiago, meus eternos amores. Por terem sido a minha forte lembrança em momentos difíceis, felizes e sagrados, obrigada. Amo vocês!

Ao Marcos Nunes, à Hilda Simone, ao João Pedro, à Ana Márcia, ao Ismael Felipe e à Lissandra, minha família que me acolheu, em Viçosa, como filha e irmã e é motivo de salvação para mim. Simplesmente, obrigada meus amados!

À Fraternidade Pequena Via, que é para mim lugar de identidade, comunhão e partilha, e de experiência profunda de auto-conhecimento, espiritualidade e amor, que me motiva a vivenciar um carisma de vida profundo.

Ao meu amor Joubert Costa, que chegou já nos últimos meses desta conquista, trazendo muita luz, paz e alegria, sabendo ser inspiração, compreensão e amor, desde o início.

Aos meus familiares, que indiretamente participaram desta conquista e torceram por mim: Nina, Lu, Tio Ró, Tia Aracy, Graciete, Tia Conceição (in memorian), Arlete (in memorian), Geraldinho (in memorian). Especialmente, à Dindinha, que sempre me acolheu como filha, com amor e carinho imensos.

Ao Renato, por seu cuidado e carinho e ao Adilson por sua bondade e sensibilidade que me transformam; à Rosilene, por seu amor protetor e à Glauce, por seus ouvidos atentos e suave correção, sempre amorosa; à Natália, por colocar amor em tudo que faz; ao Pe. Paulo, pelas orientações, conversas e doação a mim. Nascente!

À Naiara, por sua fidelidade e dedicação a mim em todos esses anos de amizade e de convivência; por sua preocupação com a minha desordem, mas por sua confiança em minhas escolhas e em minha capacidade de ser.

À Thaianne, por ser tão acolhedora e dizer palavras tão boas, certas e amorosas.

Aos amigos de longa data, aos mais recentes, enfim, aos que partilham sinceramente da minha vida e celebram comigo mais uma vitória.

Aos meus alunos, que foram e são motivo de alegria e transformação em momentos de cansaço, angústia, e que me renovaram o ânimo por inúmeras vezes, mesmo sem se darem conta disso. Agradeço por me tornarem uma profissional melhor, mais atenta, mais sensível.

À professora Alvanize, pela ciência compartilhada, pela seriedade em cada orientação, pela partilha de vida, pela sinceridade e pelo olhar apurado e preciso. Foi um privilégio trabalhar com uma pessoa que, além de competente e admirável, mostrou-se tão humana e sensível.

Ao CAP-Coluni/UFV, professores e funcionários, na pessoa do professor Hélio pelo apoio, incentivo e acolhida, no auge dessa pesquisa e em todos os momentos em que precisei. Aos colegas/amigos de trabalho que se mostraram amigos e parceiros durante todo esse período de estudo: Jildete, Juliana, Silvana, Luiza, Bárbara, Poliana, Marcos, Cleuza, Renata Pires, José Marcelo e Daniel.

À professora Heloísa, pela delicadeza e competência nos momentos em que debatemos o trabalho contribuindo de uma forma extremamente polida, segura e sensível, o que me despertou grande admiração do ponto de vista pessoal e profissional.

À professora Rita Braúna, por ser uma profissional tão humana e competente, exemplo a ser seguido pelos que pretendem ingressar na carreira docente e fazer a diferença.

Ao professor José Henrique de Oliveira, pelo incentivo e confiança depositados em mim, ainda na graduação, para cursar o mestrado.

Às turmas do mestrado 2009 e 2010, que dividiram comigo, mesmo que à distância, a experiência do labor alcançado, dos momentos de solidão da pesquisa, e a emoção de cogitar os frutos desse trabalho. Obrigada mestres e futuros mestres!

Ao Cláudio Paulon e à professora Leci, que viabilizaram sempre que necessitei o acesso ao material auxiliar para nosso estudo, com sensibilidade e prontidão admiráveis.

À Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Educação, que me proporcionaram, em parceria com seus professores e funcionários, minha formação no Mestrado em Educação.

Agradeço à Deus, que por amor me trouxe à vida e foi a minha luz até agora, em tudo. Obrigada, porque só por sua bondade infinita eu não desisti de nada que o Senhor amorosamente inspirou em mim. Princípio e Fim de todas as coisas!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	11
1 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	11
1.1 - Avaliação da Aprendizagem: perspectiva Histórica	11
1.2 - O lugar da avaliação da aprendizagem no processo de formação docente	15
1.3 - O docente universitário: contextos de atuação.....	18
CAPÍTULO II.....	33
2 - A AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS NA PERSPECTIVA DOCENTE	33
2.1 - O contexto de elaboração do Projeto para Avaliação de Disciplinas: PAD.....	33
2.2 - O perfil dos docentes	36
2.3 - A perspectiva dos docentes sobre a avaliação de disciplinas.....	38
2.4 - O alcance dos objetivos das avaliações de disciplinas na prática docente.....	46
2.5 - A troca de lugares: “ <i>eu não gosto muito dessa ferramenta, mas o aluno também não gosta das provas, não é?</i> ” - Os significados atribuídos pelos docentes à avaliação de disciplinas.....	52
2.6 - As relações estabelecidas entre os docentes e o Projeto de Avaliação de Disciplinas: algumas considerações	55

CAPÍTULO III.....	57
3 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DOCENTE.....	57
3.1 - “ <i>O modelo que eu trago é o modelo que eu recebi</i> ” – A avaliação da aprendizagem na formação de professores e a formação continuada.....	58
3.2 - “ <i>O aluno merece essa avaliação (...) só que eu não consigo fazer isso...</i> ” - Percepções acerca da avaliação contínua.	64
3.3 - “ <i>Quero isso do aluno, que ele saia sabendo</i> ” – As finalidades do avaliar na concepção docente	72
3.4 - “ <i>Qual é o limite para aprovar, para ele poder chegar do outro lado de uma maneira satisfatória ou não?</i> ” – As limitações da prática avaliativa.	76
3.5 – “ <i>Não pense que nós não somos sensíveis. Eu sou sensível! Pegu uma prova e vejo que ele tirou zero...A gente sofre</i> ” - A percepção dos docentes sobre o mau desempenho dos estudantes.	80
3.6 - As concepções dos docentes sobre avaliação da aprendizagem e seus reflexos na prática pedagógica: uma análise a partir dos relatos de entrevista.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES.....	106
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizada com os professores	106
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com o chefe de departamento.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- A avaliação de disciplinas na perspectiva docente.....	40
QUADRO 2- A avaliação da aprendizagem na concepção docente.....	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Titulação e tempo de atuação dos professores entrevistados..... 37

TABELA 2 - Formação dos professores entrevistados 38

RESUMO

EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2012. ***“Eu não gosto desse instrumento, mas também o aluno não gosta das provas...”*** **A avaliação da aprendizagem e a avaliação de disciplinas na ótica de professores universitários.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

O presente estudo pretendeu analisar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores e, ainda, investigar os desdobramentos dos resultados das avaliações de disciplinas na reestruturação das mesmas e, diretamente, na prática pedagógica. Essa pesquisa foi orientada em torno de algumas disciplinas e respectivos professores de um específico Centro de Ciências da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Percebemos como as questões didático-pedagógicas estão diretamente relacionadas com o Projeto para Avaliação de Disciplinas (PAD) visto que, através deste último, os docentes podem refletir suas concepções, impressões e situações vivenciadas em sala de aula, o que possivelmente gera elementos de contribuição para o seu próprio desenvolvimento profissional, como também para o estudante. Desse modo, fez-se pertinente a delimitação dos objetivos específicos deste estudo, a saber: verificar se os resultados das avaliações de disciplinas são direcionados a discussões e melhorias das mesmas; analisar os reflexos da avaliação de disciplinas nas práticas pedagógicas dos professores; caracterizar a prática pedagógica dos professores por meio das entrevistas realizadas com os docentes; identificar, nos relatos de entrevistas, as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista que se orientou por questões que versaram sobre a formação acadêmica dos sujeitos, o PAD e a prática pedagógica dos sujeitos com ênfase na avaliação da aprendizagem, eixo desse estudo. A análise de conteúdo como opção metodológica nos forneceu elementos para a discussão dos dados, uma vez que orientou-nos na construção das categorias de análise, possibilitando apreciação das mensagens dos professores nas entrelinhas dos discursos, em busca dos significados que esses sujeitos atribuem à avaliação da aprendizagem. Este estudo revela elementos de uma prática pedagógica orientada pela racionalidade técnica e explicita lacunas relativas aos saberes pedagógicos. Da mesma forma percebeu-se que os professores entrevistados entendem a avaliação da aprendizagem mais em uma perspectiva de verificação do conteúdo e desvinculado do processo de ensino e

aprendizagem; reconhecem parcialmente a relevância dos resultados das avaliações de disciplinas realizadas pelos estudantes e se utilizam, em parte, desses resultados para aprimorar sua prática pedagógica. Verificou-se que o núcleo do debate se enquadra no contexto da formação de professores, visto que, é neste lugar acadêmico que podem ser levantadas e debatidas questões referentes às práticas avaliativas que transformem um cenário carente de investimento na formação pedagógica dos profissionais.

ABSTRACT

EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2012. **"I do not like this instrument, but the student does not like the tests, either ..."** **The learning process evaluation and the assessment of subjects from the perspective of university teachers.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-Advisor: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

The present study aimed to analyze the meanings attributed to the evaluation of the learning process by university teachers and also to investigate the unfolding of the outcomes of the assessment of subjects restructuring of these disciplines and directly in the classroom. This research investigated some subjects and their respected teachers, in a specific Science Center of Universidade Federal de Viçosa (UFV). We have perceived how didactic and pedagogical issues are directly related to the Project for the Evaluation of Subjects (PAD) since, by the latter, teachers can reflect their views, impressions, events experienced in the classroom, which possibly generates elements contributing to their own professional and their students' development. Thus, the specific objectives of this study are: to determine whether the results of subjects' evaluations are directed to discussions and improvements; analyze the impacts of the evaluation of subjects in the pedagogical practices of teachers; characterize the pedagogical practices of teachers through interviews, aiming to identify what conceptions teachers have about the evaluation of the learning process. Twelve interviews were conducted with teachers following a script with questions about the academic subjects, the PAD and the pedagogical practice of the subject with emphasis on the evaluation of the process learning, focus of this study. The content analysis provided us with elements for data discussion and guided us in the construction of categories for analysis of the teachers' messages in their speeches, in search of the meanings they attached to the subjects assessment of learning process. This study reveals elements of a teaching practice guided by technical rationality and also shows gaps relating teachers' pedagogical knowledge. Similarly, it was noticed that the teachers in this study understand evaluation in the prospect of checking the content taught rather than being part of the teaching and learning process; they, partially, recognize the relevance of the outcomes of subjects evaluation done by students and use some of these results in order to enhance their teaching. We realize that the core of the debate fits into the context of teacher education, since it is in the academy place where issues can be raised and

discussed relating assessment practices that transform a scenario which lacks investment.

INTRODUÇÃO

Em 2004 dei início à minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Viçosa (UFV) como estudante do curso de Licenciatura em Matemática. A partir de então, pude vivenciar experiências marcantes no âmbito das práticas pedagógicas docentes, sobretudo avaliativas. Uma vez inserida em um forte contexto de reprovação, a questão da avaliação da aprendizagem a todo instante me instigava e apontava para a necessidade de formação a esse respeito. Sendo assim, dada a ausência de uma disciplina em minha grade curricular voltada para os conhecimentos sobre a avaliação, por iniciativa própria, comecei a percorrer lugares e me aproximar de pessoas que pudessem me auxiliar em uma maior compreensão deste componente fundamental na formação de professores. Pude, portanto, visualizar o primeiro indício de que a avaliação da aprendizagem é um assunto portador de complexidades e de pouco investimento, no que tange o contexto de formação docente.

Buscando compreender e aprofundar a questão da avaliação da aprendizagem no ensino superior detive-me, no curso de mestrado, primeiramente, a um levantamento de pesquisas¹ cuja temática se orientava pela *Avaliação*. Ao analisar algumas dissertações e teses², no banco da CAPES, defendidas no período de 2005 a 2011, foi possível visualizar e destacar os seguintes assuntos: as aprendizagens sobre avaliação em cursos de formação de professores; a concepção hegemônica de avaliação como medida nas ações e concepções de docentes; a dicotomia dos discursos dos docentes e suas práticas no âmbito da avaliação da aprendizagem; os reflexos da formação acadêmica dos professores sobre avaliação em sua prática pedagógica; o perfil do professor universitário.

Com base no mapeamento de pesquisas que foi realizado mais especificamente sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior, notou-se o incipiente investimento

¹Como parte da proposta de trabalho da disciplina “Formação de Professores: Perspectivas Atuais”, do PPGE/UFV, foi realizado um mapeamento de pesquisas a respeito da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. Dessa forma, localizamos no banco de dados da CAPES algumas teses e dissertações defendidas no período de 2005 a 2009 e também trabalhos e pôsteres apresentados da 23ª à 32ª ANPEd, no período de 2000 a 2009.

²Após o levantamento e primeira exploração dos resumos das teses e dissertações, aprofundamos a leitura dos trabalhos que mais se afinavam com o nosso tema de pesquisa. Foram eles: ARDILES (2007); MARCON (2006); MENDES (2006); OLIVEIRA (2007); PACHECO (2008); ZUKOWSKY-TAVARES (2008).

das universidades em pesquisas, debates, produções e em iniciativas relacionadas à avaliação da aprendizagem. A pesquisa de Mendes (2006) aponta para a escassez de estudos que debatam a prática avaliativa docente e, segundo essa mesma autora, esse é um dos grandes desafios da pesquisa em Educação. Como consequência, pouco se avança no que diz respeito à inserção desta temática nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, inserção que viabilizaria as discussões e a formação dos licenciandos nesta questão. Mendes (2006) aponta, ainda, para o descaso com que são tratadas as questões pedagógicas, inclusive a avaliação no ensino superior. Compartilhando dessas idéias, Pacheco (2007), também em estudo com ênfase na avaliação da aprendizagem no ensino superior, pontua a necessidade evidente de se reformular as grades dos cursos de formação de professores no que tange a questão da avaliação. A pesquisa e os próprios cursos de licenciatura não têm tratado da avaliação como fundamento para a formação do professor.

Parece ser consenso que a avaliação deve ser um domínio do fazer docente, mas os cursos não têm contemplado a formação pedagógica dos professores no contexto do ensino superior. Desse modo, a avaliação não tem sido um dos temas de estudo teórico/prático para formar os professores (BARROS FILHO, 2002; ROMÃO, 1996 apud MENDES, 2006, p.25).

Prosseguindo na busca por uma maior compreensão do nosso tema de pesquisa, procuramos no periódico *Estudos em Avaliação Educacional*³ artigos que tratassem da temática *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior*. Alguns temas como a formação do professor da educação básica e a avaliação educacional, as tensões vivenciadas pelos docentes ao lidar com a avaliação da aprendizagem, as concepções sobre avaliação e as relações entre avaliação e aprendizagem no ensino superior foram encontradas nesses trabalhos⁴.

Nessa mesma perspectiva, percorremos os trabalhos da ANPEd e destacamos⁵ os que mais se afinavam com nossa proposta de pesquisa, abordando a prática docente e a avaliação formativa, os princípios norteadores da prática avaliativa do professor

³ Foi delimitado o período de 2007 a 2011.

⁴ Destacamos alguns artigos da revista *Estudos em Avaliação Educacional* que se seguem: BITTENCOURT, H. R.[et al.]. (2011); CHUEIRI (2008); DA SILVA (2008); GARCIA (2008); PERES-DOS-SANTOS (2007); NOVAES (2011).

⁵ Após o levantamento e contato com as pesquisas, aprofundamos a leitura na íntegra dos trabalhos que mais se afinam com o nosso tema de pesquisa. São eles: BITTENCOURT (2001); CHAVES (2003); GOMES (2002); MANCEBO (2001); REZENDE (2003); SANTIAGO (2001).

universitário, os saberes e as relações de poder que se estabelecem por meio da avaliação da aprendizagem e a formação docente. De modo geral, as pesquisas encontradas focam a ausência de uma formação no conteúdo Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura, bem como, a necessidade de uma ênfase em avaliação formativa nesse contexto.

Diante dessa inserção na literatura, ficou evidente que o debate em avaliação da aprendizagem no ensino superior não se esgota. Vimos, também, que a literatura sinaliza para a discussão acerca da formação do professor universitário, de suas práticas pedagógicas e da relação existente entre avaliação e aprendizagem. Nos últimos anos, conforme afirma Mendes (2006), as produções teóricas tem sido unânimes em condenar práticas avaliativas excludentes e tradicionais.

Percebe-se que no ensino superior há uma grande preocupação dos professores com as questões referentes aos saberes disciplinares que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (...)” (TARDIF, 2002, p.38). Entretanto, essa mesma preocupação não se visualiza em relação aos saberes pedagógicos ou aos conhecimentos voltados para a ação pedagógica. Por conseguinte, em se tratando de conhecimentos relativos à avaliação da aprendizagem, estamos, conforme afirma Mendes (2006), em um campo feito de “silêncios”, de pouco investimento, visto que são bastante escassos os estudos sobre o processo avaliativo nos cursos de formação de professores.

Sabemos que há uma enorme demanda de atividades ao professor universitário, tais como desenvolvimento de pesquisas, orientação de estudantes, produção de conhecimentos, atividades administrativas, de ensino e de extensão etc. Isso, de acordo com Bianchetti e Machado (2009), revela o impacto das políticas produtivistas de forte coloração competitiva, o que gera uma sobrecarga de trabalho e a falta de investimento em questões relativas ao ensino propriamente dito.

Um das lacunas percebidas na formação docente é o tratamento dado à questão da avaliação da aprendizagem, ou talvez seja mais apropriado dizer do não-tratamento deste componente curricular nos cursos de formação. Corroborando com Sordi (2000), a discussão em avaliação da aprendizagem merece maior atenção tanto do ponto de vista da formação docente quanto de um olhar institucional devidamente articulado com as

demandas da aprendizagem discente. Faz-se urgente pensar em um processo avaliativo permanente e sistemático. Nesse sentido, Sordi (2000) afirma:

A avaliação como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que nele interferem. Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer (SORDI, 2000, p. 239).

Essa concepção de uma avaliação a serviço da aprendizagem pressupõe um processo de mudanças nas práticas educativas e, sobretudo, avaliativas. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem poderia atuar como instrumento de reordenação da prática pedagógica, permitindo que intervenções deste cunho fossem feitas em benefício dos estudantes e, porque não dizer, dos próprios professores. Portanto, um efetivo repensar acerca de um processo de ensino que não seja passivo, repetitivo e alienante, implicaria alterações nas práticas avaliativas e, por conseguinte, a concretização de um autêntico processo de ensino-aprendizagem.

Pouco importará mudarmos nosso discurso pedagógico, reconcebermos a organização de nosso trabalho docente, se não tivermos ousadia suficiente para mudar nossa prática avaliativa em nossos cursos, em nossas disciplinas, em nossas vidas (SORDI, 2000, p. 246).

Entende-se a avaliação como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na medida em que serve aos sujeitos desse processo, os próprios estudantes e professores. Isso significa dizer que a avaliação deve promover o processo de aprendizagem e ter função diagnóstica ao apontar lacunas na apreensão do conhecimento pelo estudante e fornecer os encaminhamentos para os novos rumos da prática docente e, sobretudo, para a aprendizagem efetiva. Sobre isso, Sobrinho (2008) pondera que a avaliação necessita ser desempenhada como uma “produção de sentidos” e Sordi (2000) afirma que a avaliação repleta de significância pode transformar os resultados dos “encontros pedagógicos”.

Neste ponto, apontamos a avaliação da aprendizagem como um forte elemento do processo de reflexão e formação docente visto que pode reconduzir o professor em suas práticas educativas. No entanto, no momento em que as universidades assumem

uma postura avaliativa embasada em resultados mensurados por avaliações normativas⁶ que se constituem em “um balanço parcial ou total de aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2002, p.119), assumem, por conseguinte, uma postura avaliativa que ressalta a competitividade como valor fundamental do processo educativo, ocasionando a precarização da formação acadêmica do estudante e sua exclusão, “usando como álibi o compromisso com a manutenção de um padrão de qualidade abstratamente definido, em nome do qual a avaliação não pode ser flexibilizada” (SORDI, 2000, p. 246). Isto quer dizer que, somente os estudantes que alcançam as metas impostas pelo sistema de avaliação têm êxito no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a questão do ensino de qualidade assume papel secundário mediante a notoriedade de uma avaliação que não está a serviço da autonomia e emancipação intelectual.

Em contrapartida, Villas Boas (2005) aponta para o conceito de avaliação formativa que consiste em toda prática de avaliação contínua que visa promover a aprendizagem do aluno e do professor. E, com base nos estudos e pesquisas que se vêm realizando acerca deste tema, a prática de uma avaliação formativa no contexto da educação superior tem ficado à margem.

Um dos grandes desafios que se impõe aos professores e estudantes é o cumprimento de normas e metas que se sobrepõe ao compromisso com a excelência do ensino. Por vezes, a dimensão do ensino como produção do conhecimento passa despercebida e, portanto, não se dá a devida credibilidade dessa instância no contexto da universidade.

Segundo Sordi (2005), é preciso ter novo olhar sob a avaliação da aprendizagem como um componente do trabalho docente para que se inicie qualquer debate de consolidação de um novo paradigma de formação universitária.

Fazer referência a um ensino superior de qualidade parece-nos ser redundante, contudo, é a concepção de qualidade⁷ que distorce o sentido da avaliação. O que se avalia? E, para que? A quem serve a avaliação da aprendizagem? As propostas de mudanças nas práticas avaliativas implicam no questionamento de concepções formadas por um conjunto de aspectos institucionais, culturais, políticos sustentados pelo paradigma positivista predominante e imperativo no sistema educativo. Nesse sentido,

⁶ A avaliação normativa, conforme discute Mendes (2005), é aquela centrada nos resultados obtidos, na quantificação do saber, na verificação como produto final do processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Entendemos por ensino superior de qualidade aquele que visa à formação intelectual, ética, política e humana dos sujeitos. Nesse sentido, Sobrinho (2003) destaca as dimensões social, política e plural imbricadas na universidade, instituição que em si é completa e complexa.

deve-se pensar em uma proposta educativa em que os aspectos formativos da avaliação sobreponham-se aos técnicos, na qual o processo de avaliar seja compreendido como prática de investigação e não de classificação e, em que as múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética) do estudante sejam relevantes no processo de avaliação.

Certamente, uma reordenação das práticas avaliativas deveria ter como ponto de partida as necessidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato possibilitaria que intervenções fossem feitas a fim de combater conflitos com relação à estrutura das disciplinas no que diz respeito, por exemplo, aos seus objetivos e adequação aos cursos e com relação aos aspectos pedagógicos do desenvolvimento das mesmas.

Nesse sentido, podemos mencionar o processo de avaliação de disciplinas da UFV, que em seu projeto⁸ se propõe a fornecer subsídios para o progresso das disciplinas e das práticas educativas nos cursos de graduação bem como a trazer uma concepção de continuidade da avaliação do ensino aprendizagem.

No PAD, a avaliação de disciplinas é proposta sob uma ótica de continuidade e melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilitaria aos docentes e discentes realizarem uma reflexão acerca de aspectos pedagógicos em detrimento aos meramente administrativos, conduzindo-os a uma formação profissional integrada que ampare os âmbitos teórico, cognitivo, técnico e afetivo.

Diante do que se evidencia no projeto de avaliação de disciplinas e considerando a experiência acumulada pela instituição, lócus da pesquisa, na utilização de um questionário de avaliação que versa sobre objetivos das disciplinas, metodologias de ensino, prática pedagógica do professor e avaliação da aprendizagem, realizamos entrevistas com doze docentes de um Centro de Ciências da UFV, a fim de apreender suas concepções acerca do PAD e da avaliação da aprendizagem. Dessa forma, podemos questionar:

⁸ O Projeto de Avaliação Continuada de Disciplinas de graduação da UFV (PAD), elaborado em 2002, pela Comissão de Avaliação de Disciplinas (COPAD), apresenta como objetivos: fornecer subsídios para a melhoria das disciplinas e das práticas educativas nos cursos de graduação da UFV; desenvolver na comunidade acadêmica atitudes favoráveis à avaliação; informar o professor sobre o desenvolvimento da disciplina que leciona, quanto à sua adequação aos cursos a que se refere, aos objetivos e à metodologia utilizada; fornecer aos departamentos subsídios para análise de problemas referentes ao desenvolvimento das disciplinas que oferece; apresentar às coordenações de curso parâmetros para análise da adequação das disciplinas aos cursos e sensibilizar o professor a respeito da necessidade de avaliar continuamente o processo ensino aprendizagem.

Qual é o reflexo da avaliação de disciplinas nas práticas pedagógicas desses profissionais? Quais os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem pelos professores universitários? Quais são os desdobramentos dos dados levantados por meio dos questionários de avaliação, nas práticas pedagógicas dos professores e em uma reorientação acerca do desenvolvimento estrutural e pedagógico das disciplinas?

A fim de responder a estas questões, procuramos analisar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores e, ainda, investigar os desdobramentos dos resultados das avaliações de disciplinas na reestruturação das mesmas e diretamente na prática pedagógica. Desse modo, propomo-nos a: verificar se os resultados das avaliações de disciplinas são direcionados a discussões e melhorias das mesmas; analisar os reflexos da avaliação de disciplinas nas práticas pedagógicas dos professores; caracterizar a prática pedagógica dos professores por meio das entrevistas realizadas com os docentes; identificar, nos relatos de entrevistas, quais são as concepções dos professores acerca da avaliação da aprendizagem.

Percebe-se a relação intrínseca da avaliação de disciplinas com as questões didático-pedagógicas correntes nas salas de aula uma vez que seus resultados podem potencializar a reflexão dos docentes sobre as situações vivenciadas na dinâmica sala de aula, na relação professor-aluno, e conseqüentemente sinalizar possibilidades de mudanças ou melhorias na própria prática pedagógica.

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, caracterizada pela inserção no ambiente em que os fenômenos se desenvolvem, preocupação com o processo e utilização de dados predominantemente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1993).

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, realizamos, a princípio, um levantamento e aprofundamento bibliográfico sobre a questão da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Posteriormente fizemos um estudo exploratório em documentos que tratavam da avaliação de disciplinas na instituição lócus dessa pesquisa para nos inteirar de como é realizado tal processo com discentes e docentes bem como nos apropriar do instrumento de avaliação utilizado. O acesso a esses documentos foi viabilizado por um funcionário da Pró-Reitoria de Ensino da instituição que ainda nos auxiliou na exploração dos dados.

Em virtude do mapeamento realizado, entrevistamos doze professores de um departamento de um Centro de Ciências da UFV, cujas questões versaram sobre os

elementos abordados nas avaliações de disciplinas e que têm desdobramento na prática educativa. A escolha desses professores se deveu a algum vínculo desses com disciplinas que possuem certo índice de reprovação na universidade, com a ressalva de que um deles foi intencionalmente escolhido por ocupar o cargo de chefia e ter respondido a um roteiro de entrevista mais específico. No entanto, algumas das perguntas que lhe foram feitas eram parte, também, do roteiro aplicado aos demais professores. Ainda, a opção pela entrevista se deu por esta possibilitar o aumento do grau de confiabilidade do estudo bem como permitir fazer inferências a respeito das concepções trazidas pelos sujeitos sobre o processo de avaliação (CERVO; BERVIAN, 1996).

As entrevistas foram realizadas nos gabinetes individuais de cada docente, com uma média de duração de dezenove minutos e com a utilização de roteiro pré-elaborado. Isso nos permitiu realizar um ensaio sobre as reais concepções trazidas por esses sujeitos quanto à avaliação da aprendizagem bem como evidenciar as dificuldades pelas quais passam no árduo processo de avaliar, além de compreender as nuances que circundam o contexto da prática educativa desses docentes.

No tratamento de nossos dados, buscando conferir relevância a nosso estudo, nos referendamos no aporte da Análise de Conteúdo, que se define por:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (FRANCO, 2005, p. 25).

A análise de conteúdo é relevante para esta pesquisa porque nela encontramos orientações sobre os passos para a escolha da amostra e os processos de construção de categorias de análise. Legitimando tal perspectiva Franco (2005, p.33) afirma que “a ausência de um plano e de estratégias pressupõe que os documentos a serem analisados são escolhidos, mas as razões para sua seleção não são claras para o analista”.

A finalidade deste procedimento metodológico é inferir sobre os textos em análise bem como sobre as motivações das mensagens neles contidas, o que já pressupõe a necessidade de se resgatar o contexto em que ocorrem os registros. Segundo Franco (2005) uma análise devidamente contextualizada é o que assegura a validade dos

resultados da pesquisa e garante a socialização dos mesmos para a comunidade acadêmica.

A mera descrição dos relatos encontrados nas entrevistas realizadas com os docentes muito pouco contribuem para responder aos questionamentos de uma pesquisa de cunho qualitativo como esta. Portanto, ao analisar as mensagens dos professores, buscamos, nas entrelinhas dos discursos, os significados que esses sujeitos atribuem à avaliação da aprendizagem e à avaliação de disciplinas. Para Franco (2005), são as inferências produzidas que conferem relevância teórica à análise de conteúdo, e elas possuem um papel intermediário e necessário entre a descrição e a interpretação dos dados de pesquisa.

A análise de conteúdo nos possibilitou, também, categorizar as respostas obtidas dos professores, de forma a se agruparem de acordo com a frequência com que surgem e com a proximidade temática. Vale destacar que as categorias delimitadas se deram em função de nossas questões de pesquisa, com o intuito de discutirmos e aproximarmos conclusões acerca de nossa problemática. E, nessa perspectiva, dois grandes temas foram definidos: i) A avaliação da aprendizagem na concepção docente; ii) A avaliação de disciplinas na perspectiva docente. O desdobramento destes temas fica explícito no início dos capítulos II e III dessa dissertação.

Quanto ao contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, esse se deu, em um primeiro momento, de maneira informal, em encontros inesperados. Mas o desenvolvimento da pesquisa, por meio da entrevista, se deu a partir de agendamentos. Essas entrevistas foram realizadas nos gabinetes individuais dos professores do departamento lócus da pesquisa. Todos os docentes aos quais foi solicitada a participação no trabalho se dispuseram a participar. Vale destacar que alguns professores, em um primeiro momento, demonstraram certa resistência mas, com o desdobrar da entrevista, se identificaram com o tema e encontraram, nessa ocasião, uma oportunidade de externar pontos de vista, elementos do contexto de avaliação, dificuldades, frustrações e desmotivações, em função de alguns aspectos que lhes foram questionados.

No sentido de compreender os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores e os desdobramentos dos resultados das avaliações de disciplinas na reestruturação e/ou condução das mesmas, apresentaremos, nos capítulos que se seguem, os dados das entrevistas, à luz de uma apreciação realizada com base na

análise de conteúdo e na interlocução com os autores do campo da avaliação da aprendizagem.

Dado o conjunto de elementos desta pesquisa, estruturamos a dissertação de modo que os capítulos configurem-se como um fio condutor em relação à nossa questão de pesquisa.

O *capítulo I* discute, à luz da bibliografia revisada, temas de relevância que se desdobram em subtemas, e estabelecem diálogos necessários à compreensão do contexto onde se situam nossas questões de pesquisa. Os temas são: *A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior* onde resgatamos a perspectiva histórica da avaliação, e, a partir daí, discutimos este elemento no contexto de formação docente e enquanto prática docente; *A avaliação da aprendizagem no processo de formação docente*, quando discutimos o lugar da avaliação no contexto das licenciaturas e a conseqüente defasagem na formação do futuro docente; *O docente universitário*, em que apontamos para o contexto, as linhas de atuação docente e a precarização do ensino, debatendo o processo de intensificação do trabalho docente e a avaliação institucional que tem lugar de destaque nesse processo.

No *capítulo II* apresentamos uma análise, à luz da voz docente, das percepções dos professores acerca do PAD, onde pudemos vislumbrar o alcance das avaliações de disciplinas nas práticas destes e no âmbito da estrutura das disciplinas.

No *capítulo III* discutimos, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas, questões concernentes a avaliação da aprendizagem na formação docente, ao processo de avaliação contínua, às finalidades e dificuldades ao se avaliar e à percepção dos professores sobre o mau desempenho dos estudantes. Aqui, pudemos perceber as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem bem como caracterizar as práticas pedagógicas dos mesmos.

Por fim, nas considerações finais, sintetizamos as principais questões levantadas com este estudo, que podem sinalizar para necessidades de investimento em pesquisas e debates acerca deste tema no contexto do Ensino Superior.

CAPÍTULO I

1 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Propomo-nos, nesse capítulo, a evidenciar discussões que dizem respeito à dimensão histórica da avaliação da aprendizagem, destacando a maneira como fora instituída tal prática, em um contexto de controle social que se projetou para o campo da educação. Dessa forma, o leitor poderá perceber a relevância da perspectiva histórica nos significados atribuídos pelos docentes à avaliação da aprendizagem. Essa dimensão histórica aponta, ainda, para elementos favoráveis à compreensão do contexto em que se situam as práticas avaliativas no Ensino Superior na atualidade tendo em vista a perpetuação de uma prática situada numa conjuntura tradicionalista e linear.

Posteriormente, traremos um debate acerca do lugar ocupado pela Avaliação da Aprendizagem como conteúdo nos cursos de formação de professores, cabendo neste ponto, também, questionar o alcance da formação inicial universitária nas práticas pedagógicas e, especificamente, avaliativas, analisando as relações da formação recebida com a prática desenvolvida. Ainda, discutiremos a docência universitária, as atribuições e o perfil do professor no contexto de sobrecarga de trabalho e as implicações dessa realidade na prática pedagógica.

Pretendemos, com esse debate teórico, oferecer elementos que problematizem as questões deste estudo e elucidem ao leitor as conjunturas que circundam a prática docente e a construção dos significados acerca da avaliação da aprendizagem.

1.1 - Avaliação da Aprendizagem: perspectiva Histórica

Não há como negar que a avaliação da aprendizagem é a “pedra angular” de uma instituição escolar, visto que é tratada como elemento que determina os fluxos de entrada e saída do sistema escolar, forma a imagem profissional do docente bem como controla suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que a avaliação pode estimular, gerar avanço e crescimento, pode frustrar, impedir o desenvolvimento do sujeito que “aprende”. Nesse sentido,

A prática avaliativa é uma das formas mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser

positivas ou destrutivas de suas possibilidades de desenvolvimento, pelo poder que encerra e pela importância que tem enquanto mecanismo de inclusão ou exclusão social, através das marcas burocráticas e legais impregnadas na sua utilização (BERBEL, 2000, p. 2).

E não é recente a abordagem da avaliação com caráter controlador, hierarquizante e, conseqüentemente, excludente. Alguns autores como Luckesi (1996), Garcia (1999), Perrenoud (1999), Esteban (2002), Mendes (2005) e Sordi (2010), apresentam uma discussão histórica e atual da avaliação da aprendizagem, o que vem contextualizar e fornecer subsídio à compreensão da atual prática avaliativa de muitos professores.

Um das primeiras referências à avaliação aparece com a terminologia “exame”, de acordo com Garcia (1999). Deve-se a Weber ao mencionar a burocracia chinesa para admitir homens no serviço público, isso em 1200 a. C., o que não supõe um caráter educativo, mas de controle social. Já se falava em exame na universidade medieval, quando o indivíduo era submetido a sabinas que o ridicularizavam perante os demais através de perguntas absurdas, por vezes constrangedoras, a fim de obter o título de graduado, licenciado ou doutor.

Luckesi (1996) aponta para as pedagogias jesuítica, comeniana e lassalista como sendo expressões das experiências pedagógicas e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. É no século XVII que se institucionaliza o exame sob as perspectivas comeniana e lassalista sendo, a primeira, a favor da aprendizagem, onde o indivíduo é assistido em suas dificuldades relativas ao exame e existe uma reflexão acerca dos métodos utilizados o que conduz à efetividade da aprendizagem e, por conseguinte, da prática docente; e a outra perspectiva, a favor do exame como supervisão e controle, rompendo com visão de um processo educativo dialógico em promoção de uma lógica produtivista supostamente eficaz para dizer de uma qualidade da educação.

Tomando como referência as abordagens anteriores, poderíamos nos interrogar sob qual perspectiva se ampara a avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. Mendes (2005, p. 179) afirma que, embora estejamos em época de tantos avanços e descobertas em tecnologia e ciências, somos regidos por uma perspectiva no mínimo ultrapassada, datada do século XVII que “reforça uma ideologia sutil e complexa, de controle e reprodução social.” Luckesi (1996), corroborando com essa conclusão pontua que “a prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da

cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros.” (p.169).

Ainda nesse sentido, Mendes (2006) relaciona a dificuldade de se transformar as práticas avaliativas excludentes em práticas inclusivas com o atual sistema de sociedade que se mantém via exclusão. Sabemos, portanto, que a ordem autoritária originária em um berço social injusto fora aprimorada e fortalecida no decorrer dos séculos e o discurso amparado na racionalidade técnica hoje salta aos olhos de todos tendo em vista a estrutura neoliberal⁹ que sustenta as políticas e as tomadas de decisões no âmbito da educação. Retomando Luckesi (1996) sobre as práticas avaliativas:

Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. Em nossa prática escolar hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação (p. 171).

Dessa forma, embora o eixo de todo discurso político seja a qualidade da educação, em conformidade com os autores acima mencionados, a avaliação é regida por bases antidemocráticas. Portanto, “a avaliação educacional, ao assumir a tarefa de controle, atende principalmente à necessidade de selecionar e excluir” (ESTEBAN, 2002, p.103). Ainda em conformidade com esta autora, esta última abordagem reflete a desumanização do processo educativo, bem como sua perda de significado diante da deturpação dos objetivos e práticas dos exames.

Mais tarde, o termo “exame” é substituído pelo termo “teste”, cuja função seria de fato medir o nível de inteligência do sujeito e detectar aqueles cuja capacidade cognitiva era limitada e os demais cujo nível de inteligência era elevado, mediante testes padronizados, obviamente. Não obstante, em conformidade com Garcia (1999), a mudança de nomenclatura em nada altera a significado técnico e arbitrário atribuído aos exames na perspectiva lassalista e firma-se, cada vez mais, um modelo avaliativo pautado pela desigualdade, eficácia, autoritarismo e passividade pelos sujeitos e que em

⁹ Estrutura neoliberal é aquela regida por um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas em que o mercado é quem dita as regras. Dessa forma, uma vez que o sistema educacional é sustentado por essas bases, por uma implicação lógica, ele se torna um prestador de serviços e corrompe sua dimensão social, formativa e igualitária.

nada contribui para emancipação ou transformação social. Enfim, no século XX, passa a ser utilizado ao invés de “teste” o termo “avaliação”, que:

Tendo a eficácia como objetivo central, (...) se organiza fundamentalmente como um processo de controle da aprendizagem, sendo uma das práticas escolares em que podemos observar com maior nitidez o fomento ao individualismo e à competição (ESTEBAN, 2002, p.116).

Historicamente a avaliação assume um papel autoritário e controlador que implica numa hierarquização de saberes mediante uma escala de valor, o que resulta em um “corte” no processo de aprendizagem. Luckesi (1996) acrescenta que, como implicação dos protótipos históricos-sociais, que se tornaram crônicos em nossa práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu-se em uma prática de provas, prática essa restrita a resultados que pouco revelam sobre os níveis de aprendizagem e assimilação do estudante.

Conforme Sordi (2010) faz-se necessária uma nova visão para os rumos da avaliação, tanto pelos docentes quanto pelos alunos, com vistas ao êxito nos processos formativos de ambos, incluindo as dimensões psicológica, profissional, social e política, cumprindo, pois, sua finalidade educativa.

Por outro lado, há a perspectiva de uma avaliação formativa que se compromete com o ensino e se insere como elemento intrínseco à aprendizagem. Para Perrenoud (1999) toda avaliação formativa auxilia o aluno em suas aprendizagens e desenvolvimento tendo em vista um projeto emancipatório e educativo. Esta modalidade de avaliação favorece a uma maior compreensão do aluno pelo professor e possibilita intervenções pedagógicas que auxiliem no processo de aprendizagem, bem como na própria autoimagem e autoconfiança do aluno, visto que suas ansiedades e medos com relação à “prova” podem ser trabalhados, ajudando-o a construir um novo sentido para as relações de ensino, aprendizado e avaliação.

Sendo a postura do professor elemento de peso para o sucesso de uma avaliação formativa, não é suficiente que ele lhe seja adepto, simplesmente. Isso significa trazer às salas de aula os discursos professados de uma prática de ensino superior e de avaliação voltadas para a aprendizagem e formação plena dos sujeitos. Noutras palavras, consiste em coerência entre o dito e o feito. Segundo Perrenoud (1999), o professor, haja vista suas concepções de ensino, dos objetivos e do trabalho docente, deve criar seu próprio

sistema de observação, interpretação e intervenção frente seus alunos em processo de avaliação, a fim de, com devido rigor, poder realizá-lo com êxito.

No entanto, a prática avaliativa mais comum, tanto nas universidades quanto na educação básica, é da verificação, de uma avaliação centrada em resultados finais. Em cursos superiores, não é comum, de acordo com Villas Boas (2005), atentar para todo o “processo de aprendizado” pelo qual passa o estudante durante o semestre, visto que o registro do trabalho por ele executado é considerado “suficiente” para aferir sua capacidade, seu desempenho.

Vivencia-se, portanto, uma cultura avaliativa arbitrária, autoritária, classificatória, excludente e que promove a alienação dos jovens. Conduzida acriticamente, a avaliação se torna um instrumento de poder nas mãos dos docentes que conduzem o processo de ensino-aprendizagem em vários módulos, separados pelo momento tenso da avaliação, havendo aí um corte, uma perda deste processo; então, talvez seja mais adequada a denominação “momentos de ensino e aprendizagem” do que propriamente “processo de ensino-aprendizagem”.

1.2 - O lugar da avaliação da aprendizagem no processo de formação docente

A literatura que trata da formação do professor universitário explorando aspectos como os processos de aprendizagem da docência, formação ou desenvolvimento profissional é bastante vasta (FERENC, 2005; MOROSINI, 2006; ISAIA, 2006; VEIGA, 2006; ANASTASIOU, 2006; VEIGA 2006; SILVA 2011, entre outros). Entretanto, no que tange à formação do professor considerando a avaliação da aprendizagem como componente intrínseco desse processo, a literatura torna-se bastante limitada. Trazemos, pois, essa discussão amparada por alguns autores como Perrenoud (1999), Sordi (2000), Berbel (2000), Esteban (2002), Mendes (2006) e Pacheco (2007) que apontam discussões sobre a avaliação da aprendizagem como elemento fundamental e ao mesmo tempo precário na formação docente.

Adentrando no debate sobre a avaliação da aprendizagem e a formação docente, podemos mencionar autores como Mendes (2006) e Pacheco (2007) que vêm contribuindo para a consolidação deste campo do conhecimento e aprofundando as

investigações sobre o tema, levando em consideração as demandas atuais da formação docente.

Mendes (2006) discute sobre a avaliação da aprendizagem como elemento importante à formação nos cursos de licenciatura. Segundo essa autora, os estudantes se tornam professores sem saber as finalidades da avaliação da aprendizagem. Os professores universitários pouco ou nada ouvem falar acerca dos objetivos da avaliação da aprendizagem, da forma como planejá-la, das dimensões que ela deve alcançar, de como construir instrumentos avaliativos que possam favorecer a aprendizagem dos alunos. Esteban (2002) legitima essa idéia ao afirmar que “os objetivos propostos não são questionados porque se parte do princípio de que o conteúdo é um produto acabado e a-histórico, sendo valorizada a dimensão utilitarista do conhecimento”(p.113).

Fornecendo elementos ao debate, Perrenoud (1999) diz da imprecisão de como ocorrem as práticas de avaliação, visto que a cada professor cabe a “autonomia” de fixar os níveis de exigência de uma dada avaliação, a natureza das questões, as modalidades de execução e de correção. Isso faz com que turmas diferentes sejam avaliadas sob pontos de vistas variáveis, conforme as crenças e concepções do professor responsável e que se estabeleça tamanha imprecisão nos procedimentos de julgamento.

A avaliação da aprendizagem poderia ser forte elemento de formação pedagógica para o futuro professor, conforme afirma Mendes (2006), desde que fosse compreendida em sua dimensão intrínseca ao ensino e à aprendizagem e possibilitasse ao professor a revisão do seu trabalho e um efetivo auxílio ao estudante. “Daí ser necessário pensar na exigência de formação para que o professor possa cumprir essas tarefas” (p. 129). Contudo, “a formação do professor universitário vem se dirigindo, prioritariamente, para os saberes específicos ou disciplinares, em detrimento da formação pedagógica” (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 578). Pacheco (2007) corrobora com as autoras acima, ao apontar a necessidade de se repensar os cursos de formação docente atrelados à dimensão pedagógica intrínseca a todo este processo.

A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura aponta para a necessidade urgente de transformar as práticas mais comuns fundadas numa visão apenas de verificação da aprendizagem. É preciso que os cursos de formação possibilitem ao licenciado o conhecimento e a reflexão sobre os aportes teóricos e práticos da avaliação, bem como a vivência de práticas avaliativas mais formativas, para que, em suas futuras práticas, possam adotar novos caminhos para a avaliação da aprendizagem. A adoção de novas perspectivas em avaliação da aprendizagem passa pelo

reconhecimento da necessidade de pensar e repensar os processos de formação de professores (PACHECO, 2007, p. 73).

Corroborando com essas questões, Mendes (2006) pontua que uma prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos naturalmente implica numa avaliação centrada no professor e focada no produto final que é a nota. Dessa maneira, não cumpre sua função de acompanhamento da aprendizagem escolar. Acaba sendo essa, inevitavelmente, segundo Tardif (2000), a prática pedagógica e avaliativa de referência para os futuros docentes, somada a toda uma trajetória escolar e acadêmica já vivenciada. Este autor afirma que a prática avaliativa provém, muitas vezes, da diversidade de saberes adquiridos pelos professores, visto que o professor se serve de sua cultura pessoal e escolar anterior. Morosini (2006) confirma essa questão e, ainda, aponta para o isolamento docente no exercício da profissão:

Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência, respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior. Assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 1992, 2002a apud MOROSINI 2006, p.57).

Ainda nesse sentido, Tardif (2000) diz que os professores são profissionais inseridos no campo de trabalho muitos anos antes de se iniciarem na profissão e, por assim o serem, uma parte daquilo que sabem sobre o ensino provém de sua própria trajetória de vida, sobretudo, escolar. Este autor ainda aponta para o fato de que grande parte dos professores “aprendem” a trabalhar por tentativa e erro. De fato, é deste confronto com a realidade que emergem os saberes experienciais, que, embora sejam de grande relevância no quadro de formação docente, não devem se constituir como única referência para o professor, pois este último necessita de uma sólida formação intelectual, que dê conta de resolver situações conflituosas com as quais se depara.

No entanto, segundo Tardif (2000), há uma defasagem entre os saberes da experiência e aqueles adquiridos na formação acadêmica, o que leva os professores iniciantes a um duro choque com a realidade da sala de aula e com os limites de sua própria formação pedagógica. Neste contexto, alguns professores optam por ignorar a formação acadêmica recebida e atribuem a si todo e qualquer êxito na profissão; outros

ponderam os aspectos formativos benéficos, negativos e indiferentes da formação universitária para sua atuação prática. Ferenc (2005) chama a atenção para a importância dos saberes da experiência adquiridos durante toda uma trajetória e contexto vivenciado, contudo, afirma que há saberes formalizados que podem amparar o professor no processo de vivência da docência e, a utilização desses saberes, poderia evitar que o exercício da docência fosse continuamente uma experiência de descobertas por tentativas e erros.

Uma mudança na cultura dos cursos de licenciatura, e a implementação de diálogos sobre questões que dizem respeito aos processos de ensinar e aprender, inclusive os elementos constitutivos de uma aula e, especialmente a reflexão sobre o papel da avaliação, são demandas que Mendes (2006), Pacheco (2007) e Sordi (2005) consideram de extrema urgência no seio das universidades.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação se refere à epistemologia e à metodologia da medida, mas, sobretudo, é uma representação construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo e não um mero instrumento de medida e regulação. Ainda em conformidade com esse autor, a avaliação deve-se constituir realmente sob a ótica de um projeto educativo em favor da aprendizagem nas universidades. Finalizamos, portanto, esta seção, refletindo sobre a formação oferecida aos docentes universitários, que, sem condições, assumem a docência antes mesmo de se inteirar dela, pois o mínimo considerado suficiente para que o façam “passa longe” do mínimo necessário para que a exerçam.

(...) adentram na docência universitária, altos pesquisadores e com amplo conhecimento do conteúdo de sua área específica, porém com limites referentes à formação pedagógica e aos saberes necessários ao exercício da docência universitária. Podemos dizer, assim, que com limites de formação pedagógica entram; e, com limites de formação pedagógica, permanecem (SILVA, 2011, p. 103).

1.3 - O docente universitário: contextos de atuação

Trataremos de discutir, neste tópico, o contexto em que se insere o professor universitário, as demandas que recaem sobre ele, as relações que delineiam entre as dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, e as implicações da intensificação do trabalho docente nas atividades voltadas ao ensino. Iniciaremos essa “conversa”

situando a avaliação institucional, eixo para nossa compreensão dos aspectos subsequentes desta análise.

O Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído no governo Lula, sustentado por ideologia mercantilista, impõe às instituições determinados padrões de qualidade a fim de que as mesmas alcancem conceitos elevados e, desta forma, permaneçam disputando no mercado. Entende-se, pois, que as universidades têm que se adequar, ou, ajustar-se à ordem hegemônica, sob pena de perderem em financiamento, infra-estrutura, *status*, etc. Tendo em vista essas questões, como pode uma instituição como a universidade, que segundo Sobrinho (2003), é complexa e completa, social, política e plural, sofrer processos de transformação pautados pela modernização do Estado e da economia e, desta maneira, perder sua identidade e autonomia? Uma vez inserida no perverso sistema de avaliação capitalista, submete-se às suas regras e princípios.

Trata-se da avassaladora tendência que vem alterando profundamente a essência mesma da universidade: de instituição social concebida como espaço de criação, crítica, produção do conhecimento a elevar a compreensão e a qualidade da vida humana, agora tende a se reduzir à organização que se estrutura e age em função da economia (SOBRINHO apud DOURADO; CATANI, 2003, p.100).

De acordo com Sobrinho (2008), a avaliação, desse modo, corrompe sua dimensão de produzir significados exercendo função de controle e categorização. O cenário vigente nas instituições de ensino superior reflete uma política de avaliação em que os resultados permanecem servindo aos *rankings* e à acirrada competição entre as universidades. Ainda com respaldo deste autor, “a qualidade de um fenômeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos *rankings*. Sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação” (p. 821).

Ocorre, segundo Coêlho (2003), a redução do sistema de avaliação a uma visão economicista, onde impera a competitividade, a exclusão e a produtividade. Nesta lógica, o modelo educativo nega a concepção ética de sociedade, fere seus princípios de compromisso e justiça social, qualidade educativa e perde o espaço de formação, educação, construção e transformação. Dessa forma, a perspectiva de uma avaliação democrática e ética fica à margem e cede espaço a um sistema intencionalmente conduzido sob bases capitalistas, este que não está a serviço da sociedade. Poderíamos

questionar: onde se situa o docente em meio a uma conjuntura educacional tão equivocada? A resposta seria: no centro desse sistema, tendo em vista que é sujeito de avaliação constante conforme sua produtividade acadêmica, que não está necessariamente atrelada ao exercício do ensino, da pesquisa e da extensão de qualidade.

Ao se fixar um sistema de avaliação que pretende exercer o controle da educação em função do mercado e do Estado impõe-se à universidade uma ideologia pautada pela racionalidade técnica. Dessa forma, a instituição, que deveria ser, por excelência, voltada para o ensino e a favor de uma formação intelectual, cultural, ética, epistemológica, humana dos sujeitos, reveste-se da ótica neoliberal, com vistas à eficiência, produtividade, competitividade, flexibilidade, o que culmina na “qualidade” desejada, porém, mal definida. Diz-se “mal-definida” devido ao fato de ser deduzida via análise minorativa de alguns aspectos da instituição, sem que se considere seu contexto histórico, suas características, identidades e especificidades, e, dessa forma, alicerçada por uma flexibilização de critérios que se confunde com o imediatismo característico da lógica capitalista. Ainda,

As IES passam, portanto, a serem cada vez mais adeptas e inseridas nessa lógica pró-mercado, pró-desburocratização, pró-sistema de avaliação utilitarista e quantitativo, pró-ranking, pró-valorização da relação IES-empresa, pró-flexibilização do trabalho, etc (SERAFIM, 2011, p. 247).

De acordo com Bianchetti (2001), as políticas educacionais são enviesadas por um modelo capitalista neoliberal, em que predomina o jogo de interesses e de poder e se mascara a precariedade do sistema educacional desde o nível básico ao superior. Assiste-se, pois, a consolidação da hipótese mercantilista da educação superior como consequência dos sistemas de avaliação adotados. Antes, à avaliação caberia o papel de sinalizar os pontos necessitados de melhoria, de intervenção, de aperfeiçoamento, de investimento, de reformulação a fim de se alcançar os objetivos de uma educação superior digna de possuir tal denominação.

A Lei 10.861/2004 define em seu artigo primeiro, as finalidades do SINAES, conforme se segue:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Art. 1º, § 1º).

No entanto, Sobrinho (2008) pontua que o SINAES, gradativamente, foi perdendo sua riqueza teórica e ético-política, tornando-se uma política de avaliação restrita a índices. Acerca da melhoria da qualidade da educação superior, por exemplo, deve-se bem entender o conceito de qualidade que está subscrito nestas linhas. Conforme defende Sordi (2005), o termo qualidade demanda contextualização para ganhar significação. Questiona-se, portanto, a natureza da qualidade referida, bem como seus fins, e ainda, qualidade a serviço de quem? Em época marcada, conforme anteriormente foi mencionado, pela mercantilização da educação superior, pela preponderância dos aspectos quantitativos a todos os demais constituintes da instituição, enfim, por uma lógica reguladora tecnicista, onde situar a valorização da missão pública da universidade ou mesmo a promoção dos valores democráticos? Esses são questionamentos que nos conduzem a reflexão acerca do papel da universidade enquanto instituição social, ética e política. Na realidade, o fato de a universidade se tornar uma prestadora de serviços, cabendo-lhe “fazer ensino e pesquisa úteis à indústria e ao comércio” (SOBRINHO apud DOURADO; CATANI, 2003, p.103), conduz a mesma, de acordo com Serafim (2011), para uma perda de suas referências sociais.

Noutra perspectiva, Dias (2006) defende uma proposta da avaliação como auto-diagnóstico e pluridimensionada, o que sugere uma retomada dos princípios democráticos que devem reger uma instituição pública, tendo em vista que uma avaliação que não promove melhoria da educação, que não se envolve com o desenvolvimento da sociedade e do ser humano, perde seu sentido, a sua razão de ser. Segundo Coêlho (2003), os processos avaliativos não têm implicado em conseqüências que reflitam em modificações ou mesmo reflexões acerca da qualidade do ensino superior. Desta forma, ocorre o enfraquecimento das tomadas de decisões pela efetiva melhoria das instituições e, conseqüentemente, da classe docente que se fragmenta inevitavelmente na corrida pela eficácia e eficiência.

Neste contexto o corpo docente é fortemente marcado por atividades isoladas, o que acaba impedindo a partilha e a construção de uma base epistemológica da profissão. Os professores necessitam ter o melhor e o maior currículo *lattes*, o maior número de trabalhos publicados nacional e internacionalmente, o maior número de orientados. Perdem sua autonomia e identidade frente às tomadas de decisões nas instituições, e ocorre o que Sobrinho (2003) denomina desprofissionalização do magistério superior. O controle, acerca dos fins sociais e políticos da educação, tem sido deslocado dos docentes para os administradores, políticos, enfim, para as forças capitalistas, visto que, para além das imposições mercadológicas não há cenário de comunhão de ideologias, saberes e interesses no grupo de docentes. Akkary (2000) reforça essa perspectiva abaixo:

O discurso neoliberal atual sobre a educação é elitista. Ele justifica as desigualdades sociais e o triunfo dos mais fortes. Ele culpa os mais pobres e os docentes. Ele legitima o poder dos administradores, dos tecnocratas e dos recursos materiais (manuais escolares). Ele considera o mercado como a única racionalidade possível (p. 186).

Consequentemente, a questão do ensino é secundária, dada sua pouca visibilidade no cenário das políticas avaliativas, e seu deslocamento dos focos das políticas educacionais. A formação dos estudantes deve acontecer o mais rápido possível, bem como o número de sujeitos com formação superior deve ser o maior. Em favor desta estratégia, multiplicam-se cursos superiores e vagas de acesso a eles, culminando em salas superlotadas sem que ao mesmo tempo se tenha infra-estrutura adequada e qualidade no ensino.

Essas são tendências consonantes com a ideologia do Banco Mundial que estabelece, autoritariamente, uma racionalidade instrumental à universidade. Bianchetti (2001) refere-se ao modelo neoliberal frente às políticas educacionais como sendo um consolidador de uma sociedade polarizada, onde alguns setores acumulam o capital enquanto os demais setores seguem marginalizados social e economicamente. De fato, uma das premissas do neoliberalismo é a existência de uma sociedade desigual, em prol do fluxo capitalista. Enfim, assiste-se a uma inserção de propostas de avaliação da educação superior com caráter de sustentáculo de políticas educacionais orientadas pela lógica reguladora cuja expressão maior se dá na quantificação do produto.

Dessa maneira, a universidade, local de produção e socialização do saber e, por excelência, espaço do ensino, da pesquisa e da extensão, se perde em seus princípios instituidores. É neste espaço que, segundo Coêlho (2005), deveriam ser formados intelectuais que ao mesmo tempo em que interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber e as ciências de modo geral, se comprometem com a dimensão social e política da pesquisa.

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação dos seres humanos que a todo momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na existência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade, a sociedade existente, o saber instituído (COÊLHO apud VEIGA; NAVES, 2005, p. 55).

A partir do momento em que a universidade se reduz à instituição que fabrica conhecimento sob encomenda e que prepara mão-de-obra e pesquisas para suprir demandas do capital, em obediência ao mesmo, perde sua tradição cultural, sua força enquanto instituição, sua capacidade de formar para transformar. Perde o lugar, por excelência, da crítica, da reflexão, do pensamento, da formação humana, da criação. Não é essa a universidade que sonhamos um dia ingressar e que forme parte de nossa sociedade. A universidade enfrenta, pois, um conflito de identidade perante as transformações globais das últimas décadas e as prioridades que se estabelecem em seu seio. Ao invés de formar pessoas, estão as formatando; ao invés de ser um bem a serviço da sociedade, serve ao lucro.

A universidade se converte em mero centro de preparação de mão de obra e de pesquisa para o mundo da produção, do lucro e do mando. Reduzida a oficina do capital, de geração de conhecimentos sob encomenda, de saberes práticos e uteis a organização que alimenta o universo da produção, dos serviços e do consumo com profissionais aptos a preencherem os postos de trabalho, a universidade perde sua força instituinte, seu poder de transformação, sua razão de ser. Estiola-se, coloca-se do lado das coisas, dos objetos, dos interesses, das partes, do particular, do contingente, do privado e não do homem, do direito, do todo, do universal, do público. Reduzido a coisa, repassado a outrem, distribuído e consumido como se fosse iguaria mais ou menos apetitosa e nutritiva, o saber perde seu poder interrogante, contestador das certezas e das verdades estabelecidas (COÊLHO, 2005, p. 56).

Os docentes universitários, no bojo dessas transformações, também sofrem as conseqüências na alienação de suas atividades intelectuais, o que impede que se dediquem com qualidade às demandas relativas ao que deveria ser prioridade: o ensino de graduação. Ao contrário, no exercício de conciliar as três linhas de atuação –Ensino, Pesquisa e Extensão- o professor universitário fortemente inserido num contexto competitivo, produtivista e que é avaliado nestes moldes, indubitavelmente volta seu foco para a dimensão da pesquisa, de onde emergirão dados e indicadores de qualidade, eficiência e eficácia. Com isso, não apenas os docentes, mas também os estudantes sofrem as conseqüências das contradições vivenciadas no âmbito das ideologias que sustentam a universidade, mas que não a regem como instituição social, política, ética e de ensino. Fidalgo (2009) corrobora com estas questões:

Conforme se estabelece a necessidade de focalizar o desempenho, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não tem importância para a avaliação do trabalho (FIDALGO, 2009, p.93).

Esse produtivismo acadêmico ateadado pelo modelo de avaliação institucional, é determinante no processo de intensificação e precarização do trabalho docente impedindo-o de investir, de fato, em seu potencial intelectual. O ambiente acadêmico, ao supervalorizar as dimensões utilitaristas do ensino, da aprendizagem e da pesquisa, perverte o próprio professor, que é, por natureza, produtor de conhecimento, condicionando-o aos indicadores de qualidade. Retomando Fidalgo (2009):

Nesse contexto, tanto professores quanto as instituições em que trabalham acabam por perder o interesse em desenvolver atividades que não estejam diretamente vinculadas aos indicadores de desempenho estabelecidos. E os alunos, via de regra, acabam por receber uma formação que desde o início prepara ou treina apenas para alcançar bons resultados nas provas, em vez de receber uma educação mais ampla (FIDALGO, 2009, p.93).

Ainda em decorrência desse contexto de produtividade, sobrecarga de trabalho e competição, a concepção de avaliação vigente nas universidades é aquela que seleciona e exclui, e é insuficiente para dar conta das complexas realidades educacionais num sentido que leve a promover o ensino e o aprendizado, pois favorece a uma relação

utilitarista com o saber. Noutras palavras, significa dizer que só há empreendimento de tempo e esforço nos estudos quando o estudante estiver sendo avaliado.

Nessa perspectiva, a avaliação serve mais para colocar o aluno à prova do que propriamente para auxiliá-lo em suas aprendizagens e ocorre num momento, geralmente, tenso, alheio ao processo decorrido em sala de aula, e que revela as relações de poder entre professores e alunos. Essa é uma avaliação comparativa e que se contradiz, uma vez que é muito pouco individualizada e, contudo, cada aluno é avaliado isoladamente por um desempenho que precisa suas competências. Em conformidade com Mendes (2006) que compreende a avaliação excludente como decorrente de uma prática pedagógica focada na transmissão de conteúdos, Sordi (2000) relata sobre a prática de ensino superior:

A marca predominante do ensino de terceiro grau tem sido a de valorizar sobremaneira o conjunto de informações que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade teórica a fim de que respondam as demandas do mercado de trabalho. Toma-se como pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros (SORDI, 2000, p. 233).

Segundo Luckesi (1996), para que a avaliação educacional ocupe de fato seu papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de basear-se em uma pedagogia que se preocupe com a transformação social e não com a manutenção da ordem autoritária e conservadora. Isso demanda, pois, uma mudança de paradigma educacional, talvez uma quebra dessa estrutura tão linear e imediatista de se pensar a educação, uma transformação política consciente que levasse a crer num processo educativo não enviesado pelo individualismo, pela competição ou pelo neoliberalismo, mas que se orientasse à luz de teorias e propostas emancipatórias que de fato visasse todo o benefício possível à aprendizagem. Contudo,

A avaliação atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe (ESTEBAN, 2002, p.100).

Dessa maneira, a avaliação limita-se a uma linguagem técnica em que conteúdos são postos com fins de memorização, ao invés de levarem os estudantes a problematizarem as questões e, por conseguinte, as questões de valor e o debate teórico permanecem à margem.

De acordo com Perrenoud (1999), é o professor comprometido com as aprendizagens de seus alunos o instrumento fundamental para que ocorra uma avaliação não-excludente, que não fira a auto-imagem das pessoas, que esteja a serviço do saber, da aprendizagem, do aluno. Isaia (2006) atribui à figura do professor a responsabilidade de colocar em andamento um processo auto-reflexivo, para que as atividades educativas sejam conscientemente executadas. A conscientização de que a avaliação é elemento constituinte das relações educativas e momento de aprendizagem pelos pares envolvidos, é, conforme Sordi (2005), passo fundamental para a busca da consolidação de um novo paradigma para a formação universitária. No entanto, para além disso, há os entraves administrativos, dos estabelecimentos de ensino, políticas públicas educacionais e questões institucionais há muito consolidadas que necessitam de um repensar, ou mesmo de um desconstruir.

O processo de (re) significação da avaliação depende do compromisso de seus agentes, sejam os órgãos institucionais, seja o educador na sala de aula, através da visão de educação explicitada mais pela ação concreta do que pelo discurso professado¹⁰. Repensar as concepções, políticas e práticas avaliativas aponta para a necessidade de um novo modelo avaliativo em que os aspectos formativos se sobreponham aos exclusivamente técnicos; o processo de avaliar seja entendido como investigação e não classificação, e esteja aliado ao ato de educar. Dessa forma, de acordo com Berbel (2000), a avaliação no processo de ensino-aprendizagem possui implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes.

A avaliação da aprendizagem na perspectiva positivista, fruto de uma lógica arbitrária e mercadológica, só contribui com a negação dessa proposta formativa, e segue linearmente a um esquema imposto cujo fim se dá em si mesmo, com base na cultura de resultados. É indiscutível, ou melhor, indispensável, que a educação superior

¹⁰ O remoto discurso por uma educação justa, comprometida com a plena formação dos sujeitos e por uma prática avaliativa parceira do processo de ensino-aprendizagem, já se tornaram recursivos e fadigosos visto que não se reproduzem no exercício cotidiano devido a uma série de fatores de origem pedagógica, ética e política.

seja de qualidade, porém é preciso que se esclareçam os fins dessa qualidade, bem como as concepções acerca da avaliação neste processo. Não se pode perder de vista o rigor acadêmico, aliado ao compromisso social e à formação do sujeito como co-responsável pela sociedade que o circunda.

Na formação de profissionais que irão atuar na realidade, construindo-a e transformando-a, a universidade estabelece como foco essa parte da sociedade que a constitui, que ela representa e que ela altera, a partir do projeto explicitado, assumido e efetivado (ANASTASIOU, 2006, p. 150).

O ensino propagado nas universidades tem se caracterizado por atividades passivas, repetitivas e que exigem dos estudantes grande capacidade de memorização, sem ter que, necessariamente, desenvolver percepções críticas a seu respeito. Ao contrário, deveria haver de acordo com Veiga (2006) uma ruptura com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No entanto, conforme já fora mencionado aqui, o paradigma educacional no qual se ampara a maioria das universidades sustenta-se por ideologias neoliberais. Zukowsky-Tavares (2008) afirmam que entender a dimensão da globalização restrita ao âmbito político financeiro não passa de uma atitude ingênua visto que as recomendações do Banco Mundial sugerem um modelo global de universidade atrelada aos interesses de acumulação de capital.

A implementação de políticas educativas de caráter neoliberal pode tornar ainda mais difícil a reconstrução do sentido da prática avaliativa, à medida que a tendência do processo social é tornar mais aguda a seleção e ampliar a exclusão social. Como a exclusão se mascara no discurso das diferenças individuais e da qualidade educativa, se torna bastante difícil na vida escolar cotidiana desvelar os aspectos que definem seu caráter excludente (ESTEBAN, 2002, p.125).

O outro paradigma, desejável, defende a pedagogia que tem por excelência a formação humana do sujeito, aliada à cultura, à crítica, ao saber, ao ensino, à criatividade, à autonomia intelectual. Neste, “a avaliação busca comunicar algo para alguém convocando a diálogos rigorosos com a realidade e que ancoram as demandas que se seguem ao processo de avaliação e que são sempre pluridimensionais” (SORDI, 2010, p. 28).

No entanto, há pouco espaço para que entre em vigor esta perspectiva da avaliação, visto que são inexistentes as ações que visam transformar as formas de organização do trabalho pedagógico, e, conseqüentemente, as grades curriculares, as estruturas de poder. Segundo Sordi (2000), a ordem primeira é ensinar com eficiência e gerar produtividade, sem perda de tempo a fim de que se cumpram as prescrições curriculares. Bianchetti e Machado (2009) confirmam que a cultura instalada sob a égide das regras mercadológicas incide perversamente sobre as práticas da comunidade científica.

As concepções, as práticas, as políticas, os interesses, os sujeitos, todas essas instâncias precisam convergir para o mesmo ideal de mudança de proposta educativa. Por si só e, isoladamente, nenhuma dessas instâncias pode mudar o cenário das práticas educativas.

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas hoje postas, como instituição social construída coletivamente a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais. Perpetua-se também a formatação de grade curricular, deixando de objetivar uma formação integradora (...) (ANASTASIOU, 2006, p. 148).

Para Carnoy (2002), essencialmente, o fenômeno da mundialização vem inserir na sociedade uma nova maneira de pensar o espaço e o tempo econômicos e sociais. Instala-se o imediatismo de idéias, atitudes e mudanças; urge-se por pessoas “altamente treinadas” e não verdadeiramente “formadas” para exercerem determinada função até que outra melhor lhe substitua; a noção de sujeito se confunde com a de mercadoria. Em conformidade com essa perspectiva, está Severino (2009), pontuando:

Esta nova configuração do mundo, que se apresenta como se fosse uma ordem nova, vai impondo a lógica do mercado a todas as dimensões da vida humana. A educação, em geral, e a educação universitária, em particular, não passam incólumes sob os efeitos de sua intervenção. Mas as conseqüências são drásticas. Vendendo seus encantos como as sereias vendiam suas melodiosas músicas, promessas que não podem ser cumpridas, o novo poder hipnotiza a juventude, constrange os educadores e chantageia os gestores. Seus intelectuais orgânicos desmontam todas as críticas, desqualificam todos aqueles que ousam se opor a suas propostas (SEVERINO 2009, p. 259).

No tocante à avaliação da aprendizagem, essa lógica capitalista se reproduz. O desempenho associado à eficácia se constitui um forte elemento da ideologia globalizante e se traduz em amostras da quantidade, e, conseqüentemente, da qualidade do ensino. Ocorre que “a avaliação quantitativa parece mais fácil e seus resultados são, progressivamente, utilizados como indicadores do rendimento”(CARNOY, 2002, p.90).

Carnoy (2002) atribui às ações empreendidas por organizações internacionais, como o Banco Mundial, a importância que é dada à avaliação enquanto instrumento de medição, classificação e punição. A visão mercadológica da educação e a qualidade associada ao desenvolvimento da produtividade econômica e social regem o sistema educacional de modo imperativo.

Podemos notar que, na perspectiva mercadológica a dimensão social da educação é desconsiderada visto que as bases de sustentação do modelo educativo determinam diferenciação dos sujeitos em classes, onde alguns grupos são favorecidos e outros são marginalizados. Se tratássemos da questão da qualidade do ensino superior nessa perspectiva, bastar-nos-ia, portanto, um olhar reducionista nos resultados das avaliações da aprendizagem fixados nos padrões de competência dos alunos, que, diga-se de passagem, por si só são precários, vazios de significado.

No entanto, os dados possuem muita relevância desde que analisados frente a um conjunto de elementos de caráter valorativo, atitudinal e político, com vistas à autonomia e à construção de uma consciência crítica acerca das questões educativas na instituição. Em conformidade com essas questões, Sordi (2000) defende a idéia de que essa lógica orientadora dos processos avaliativos hipertrofia seu potencial reificador das marcas e dos valores desejados para a manutenção da ordem.

Não estão postas nas agendas políticas discussões acerca dos fins da educação e, de modo particular, da avaliação da aprendizagem enquanto elemento inerente à aprendizagem. As políticas de avaliação, subsidiadas pelo pensamento neoliberal e a serviço do mesmo, ignoram os contextos, a história, os trabalhos desenvolvidos bem como a dimensão subjetiva implicada na universidade. Coêlho (2003) alerta que a avaliação, sem pretender demonstrar verdades absolutas, deveria apontar possibilidades para os processos reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas, bem como dar pistas sobre o que necessita de intervenção, correção e transformação.

No cenário real, o professor, destituído de sua condição profissional legítima, é corrompido pelo sistema que o avalia conforme sua produtividade acadêmica. Pode-se tomar como exemplo o professor universitário de um programa da pós-graduação. Conforme a quantidade de trabalhos publicados, o número de titulados, a participação em eventos e congressos, entre outros aspectos, o professor universitário e o respectivo curso são avaliados e classificados. Trava-se uma espécie de “capitalismo acadêmico”, como se os critérios e as medidas do mundo das corporações pudessem ser mecanicamente transferidos e implementados na universidade” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 51).

De acordo com seu desempenho, os docentes e respectivos programas recebem recursos, financiamentos e status acadêmico. Vivencia-se, na visão de desses autores, uma época em que palavras como *produtividade*, *competição*, *assédio moral*, *sobrecarga*, *intensificação*, *angústia*, *barateamento*, *mediocrização*, *classificação*, *ranqueamento*, *pressão*, *publicação*, *cansaço*, *desconforto*, *doença*, *estresse*, são cada vez mais comuns no universo vocabular de professores, orientadores, coordenadores de programas de pós-graduação e pós-graduandos. Isso devido à sobrecarga de atividades que recaem sobre os docentes que precisam atender a todas as demandas a fim de incorporar mais e mais credenciais no seu *lattes*, e tornarem-se aptos às avaliações a que se submetem.

Se os requisitos relacionados às gratificações forem alcançados e contemplados, considerando-se as infinitas demandas e o forte componente produtivista, ainda assim, os docentes não se fazem reconhecidos pelas aulas que ministram, mas pela quantidade e classificação de artigos publicados em sistemas cada vez mais restritivos (FIDALGO, 2009, p.105).

Por conseguinte, esses autores afirmam ainda que a universidade vai se configurando numa instituição operacional, a serviço do capital, e acaba não subsidiando a sociedade em seu desenvolvimento. Portanto, como já foi comentado, assim como o estudante, o professor estabelece a mesma relação utilitarista com a avaliação numa verdadeira corrida contra o tempo com vistas ao alcance imediato de metas.

Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através

da avaliação estabelece-se um valor de troca (...) a alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador (...) uma simples mercadoria (AFONSO, 2000 apud ZUKOWSKY-TAVARES, 2008, p. 41).

Diante desse debate, podemos interrogar: que política educacional é essa que implica na desprofissionalização do corpo docente, na perda de autonomia das instituições de ensino em favor de uma corrida desenfreada por *status*, poder, números que, por si só, descontextualizados do todo, são o suficiente para traduzir uma realidade institucional, como também os sujeitos nela implicados? E, ainda, considerando que a noção acerca da “qualidade” é distorcida, como restabelecer critérios de qualidade aninhados à pluridimensionalidade intrínseca à universidade? Em conclusão, qual o lugar do professor neste contexto, enquanto sujeito comprometido com a transformação da sociedade?

Faz-se, pois, muito relevante a discussão acerca da intencionalidade das políticas educacionais, particularmente, no que se refere à avaliação do ensino superior a fim de que se fortaleça certa consciência social em favor de uma educação superior democrática, plena, que não sirva a grupos privilegiados, mas que retome seu lugar na sociedade como instituição. Algumas questões necessitam de nos incomodar: como justificar o fato de que são administradores, economistas e políticos que decidem pela educação impondo leis arbitrárias aos profissionais da educação e muitas vezes fora de contexto, balizadas por indicadores internacionais? Onde estão os educadores e sua autonomia? No plano da acomodação ou da observação e reflexão para tomada de decisões? Outro ponto se refere ao fato de a sociedade, ao ser corrompida pelo sistema capitalista e assistir não a uma perda de valores, mas a uma inversão dos mesmos, estar sofrendo não uma mudança de época, mas uma época de mudanças. Legitimando essa questão: “(...) ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre os seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo aqui e agora” (HOBSBAWM apud FRIGOTO, 1995, p.79).

Construir um novo referencial educativo que acolha e se responsabilize pelos sujeitos socialmente excluídos cujos valores culturais divergem daqueles concebidos como os de excelência é um ato altamente complexo, que exige mudança de paradigma, incorporação de novas atitudes e valores, novas práticas pedagógicas, novas concepções educacionais. Essas modificações situam-se, segundo Sordi (2005), no campo da ética,

da política e dos valores socialmente construídos, e exigem mudanças nos padrões culturais. Entendemos, portanto, que a luta por uma sociedade mais justa e pela tomada de consciência do lugar da universidade como lócus da formação devesse ser a “bandeira” dos professores-educadores que por vezes acabam, contraditoriamente e conflituosamente, voltando todo o esforço de um trabalho para o aperfeiçoamento da atual sociedade capitalista.

Pensada em seu sentido mesmo, a universidade se afirma como instituição por excelência da investigação da natureza e da existência humana em todas as suas dimensões, do cultivo do saber vivo, *in fieri*, inacabado e em permanente trabalho de constituição e de superação de si mesmo; da inserção rigorosa e crítica de jovens e adultos no mundo da cultura, do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da permanente busca e cultivo do ser, do belo, do justo. Instituição da formação de sujeitos da cultura, do pensamento, da ação e da política, de seres humanos e de sociedades felizes. Essa compreensão é inseparável de exigências intrinsecamente ligadas e próprias do trabalho intelectual e do processo formativo que professores e estudantes são chamados a realizar na pesquisa e nos cursos de graduação e pós-graduação (COELHO, 2005, p. 57).

CAPÍTULO II

2 - A AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS NA PERSPECTIVA DOCENTE

Neste capítulo, discutiremos, por meio da análise dos relatos de entrevistas realizadas com doze docentes de um departamento da Universidade Federal de Viçosa (UFV), questões relacionadas à percepção dos docentes acerca do Projeto para Avaliação de Disciplinas – PAD. Para tanto, apresentaremos os dados obtidos das entrevistas e problematizaremos as questões que deles emergem e que possuem interlocuções com a prática pedagógica docente.

2.1 - O contexto de elaboração do Projeto para Avaliação de Disciplinas: PAD

O processo de avaliação de disciplinas na UFV, de acordo com o histórico¹¹ elaborado pela Comissão Permanente de Avaliação de Disciplinas COPAD, tratava-se de uma questão de grande importância para o Dr. Peter Henry Rolfs, primeiro Diretor da instituição na época denominada Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV. A avaliação de disciplinas foi adotada em âmbito institucional em diversas oportunidades, isso sem mencionar os estudos e pesquisas voltados a este tema, além das iniciativas pessoais de docentes preocupados com o desenvolvimento das disciplinas por ele ministrados. No Brasil, a partir da década de 1980, segundo o PAD (2002), intensificaram-se os estudos sobre a temática da avaliação de disciplinas tendo em vista a necessidade de tomar decisões, respaldadas em informações concisas do cenário educacional.

“Há vários anos, o Ministério da Educação vem incentivando a prática da avaliação nas Instituições de Ensino Superior. Entre os vários aspectos a serem investigados, observa-se a atenção dada ao componente curricular denominado disciplina” (PAD, 2002, p. 2).

O primeiro registro de uma prática de avaliação de disciplinas na UFV data de 1970, com a criação da Unidade de Apoio didático (UAD), que mais tarde recebe a

¹¹ Histórico elaborado pela (COPAD) sobre o processo de avaliação de disciplinas que se desenvolve desde a década de 1970 em uma universidade pública mineira, lócus deste estudo. Disponibilizado em <http://www.copad.ufv.br/historico.php>.

denominação Unidade de Apoio Educacional (UAE). Os objetivos desta prática avaliativa, que consistia na aplicação de questionários aos estudantes, eram “avaliar disciplinas e promover cursos de atualização pedagógica para o corpo docente da instituição” (PAD 2002, p. 2).

Em conformidade com o histórico elaborado pela COPAD, até o 1º semestre de 1997 a prática de avaliação de disciplinas ocorreu com caráter de obrigatoriedade. As avaliações consistiam de questionários a alunos e professores, e após coleta dos dados, sua organização e análise estatística, os mesmos em formato de relatório eram encaminhados aos docentes e diretores dos Centros de Ciências, onde deveriam ser analisados e discutidos. Os docentes, em vista de seus interesses e dúvidas, poderiam procurar a UAE para as orientações necessárias.

Ainda, os resultados de avaliações de disciplinas incidiam sobre o processo de estágio probatório de alguns professores como também no processo de promoção de outros, o que explicita o caráter classificatório da proposta avaliativa. No entanto, a mesma não deixa de ser formativa tendo em vista o caráter diagnóstico que pode possuir acerca das disciplinas em curso, viabilizando o avanço das práticas pedagógicas.

Posteriormente, em 1999, é nomeada uma Comissão de Avaliação de Disciplinas (COPAD) constituída por professores dos quatro Centros de Ciências da UFV, um especialista em estatística, um representante dos estudantes de graduação e um especialista em avaliação educacional, com o intuito de reformular o processo de avaliação de disciplinas de graduação da UFV. Essa comissão votou por uma nova proposta de avaliação, cujos objetivos fossem definidos em um projeto e que tivesse um programa adequado para análise dos dados, que viabilizassem, por exemplo, levantamento de questões mais qualitativas e viabilizasse a reflexão e discussão sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração de uma nova proposta de avaliação das disciplinas se justificou pela necessidade de tomar decisões com base na realidade educacional, pela urgência de transformações demandadas pelas políticas educacionais, pela melhoria do ensino, entre outras questões. Por conseguinte, foi elaborado o Projeto para Avaliação de Disciplinas-PAD, que propôs uma avaliação de caráter formativo, com função de acompanhar o desenvolvimento das disciplinas dos cursos de graduação, diagnosticando aspectos que devessem ser mantidos ou reformulados em cada uma delas.

O texto do projeto sublinha o lugar que deve ser ocupado pela avaliação da aprendizagem dentro desse processo de avaliação de disciplinas. Assim, se afirma que o processo avaliativo é um elemento essencial na reordenação da prática pedagógica. Ele é importante para o professor à medida que serve como diagnóstico de sua prática pedagógica e como sinalizador de perspectivas de intervenção nesse processo, tendo em vista a aquisição do conhecimento, a aprendizagem e a reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, a avaliação deve ser vista, na prática escolar, como elemento que promove o conhecimento. “Ela só tem sentido quando se articula ao projeto pedagógico institucional, em que se define o significado do ato avaliativo” (PAD, 2002, p.4).

Quanto aos objetivos do Projeto de Avaliação de Disciplinas indica-se: “fornecer subsídios para a melhoria das disciplinas e das práticas educativas nos cursos de graduação da UFV e, desenvolver na comunidade acadêmica atitudes favoráveis à avaliação”(PAD, 2002, p. 6). Para tanto, definem-se como objetivos específicos do PAD:

informar o professor sobre o desenvolvimento da disciplina que leciona, quanto a sua adequação aos cursos a que se refere, aos objetivos e à metodologia utilizada; fornecer aos departamentos subsídios para análise de problemas referentes ao desenvolvimento das disciplinas que oferece; propiciar à administração superior uma visão global do desenvolvimento das disciplinas dos diversos cursos; apresentar às coordenações de curso parâmetros para análise da adequação das disciplinas aos cursos; sensibilizar o professor a respeito da necessidade de avaliar continuamente o processo ensino aprendizagem (PAD, 2002, p.6).

Cabe ressaltar ainda as finalidades desse projeto:

(...) seus resultados deverão ser utilizados estritamente para fins de melhoria na organização curricular dos cursos, dos aspectos metodológicos, no desempenho do professor e do aluno. Não se adéqua, portanto, à tomada de decisões de natureza somativa, ou seja, àquelas que se destinam à aprovação e ou promoção de qualquer uma das categorias de avaliandos. Terá, ainda, a função sócio-política de desenvolver, na comunidade acadêmica, uma postura favorável à avaliação, enquanto instrumento enriquecedor das práticas educativas na Instituição e, ao mesmo tempo, promover o exercício pleno da cidadania. Nesse último sentido, constituir-se-á oportunidade de reflexão para os membros da comunidade, permitindo-lhes exercer o controle da qualidade de um serviço essencial para a sociedade - a educação (PAD, 2002, p. 6).

Orientada pelo projeto referido (PAD, 2002), a prática atual de avaliação de disciplinas na UFV ocorre de forma *on line*, ou seja, disponibiliza-se em rede os questionários de avaliação das disciplinas cursadas e ministradas, visto que é a maneira mais viável economicamente e em que o acesso a todos é garantido, uma vez que a

instituição disponibiliza o uso de computadores a todos os estudantes. No entanto, essa metodologia não assegura a efetividade das avaliações por todos os estudantes, visto que a questão da obrigatoriedade é ausente, como já vimos. O questionário *on line* contempla aspectos das disciplinas dos diferentes cursos de graduação como: objetivos, dinâmica, conteúdo, avaliação da aprendizagem, professor, auto-avaliação e aulas práticas. Essas categorias são subdivididas em questões. Os mesmos tópicos constam no questionário aplicável aos docentes, alternando o item professor para aluno.

São atribuídas notas de 1(um) a 5(cinco) a cada item, onde também o avaliador pode tecer comentários sobre determinado aspecto conforme sua livre e espontânea vontade. E, a avaliação deve ser realizada num prazo determinado até antes do fim do semestre letivo.

2.2 - O perfil dos docentes

Após caracterizarmos a avaliação de disciplinas com subsídio no projeto institucional, passamos a explorar a ótica dos professores universitários sobre essa prática. Mas quem são esses professores participantes da pesquisa no que tange a sua formação e atuação docente? Para responder a essa questão apresentamos a seguir informações que nos permitem evidenciar o perfil desses sujeitos, seu processo de formação e elementos da atuação docente. Com o intuito de preservar a identidade desses profissionais, optamos por denominá-los, aleatoriamente, por *professor 1*, *professor 2*, *professor 3*, sucessivamente até chegar a *professor 12*.

Observamos que, dos doze docentes entrevistados, 50% têm idade entre 25 e 30 anos, 25% entre 30 e 35 anos e 25% entre 40 e 50 anos. A tabela a seguir nos apresenta dados referentes à titulação e tempo de atuação dos professores, como podemos visualizar na próxima página.

TABELA 1**Titulação e tempo de atuação dos professores entrevistados**

Professor	Titulação	Tempo de atuação na docência (em anos)
1	MS	4
2	MS	1,5
3	MS	3
4	MS	1
5	MS	11
6	PhD	20
7	PhD	10
8	MS	14
9	MS	3
10	MS	1,5
11	PhD	23
12	PhD	11

Fonte: Entrevistas realizadas com professores de um Centro de Ciências da UFV.

Notamos que, com relação ao tempo em serviço, 50% dos professores enquadra-se na categoria de professor iniciante, possuindo de 1 a 4 anos de experiência ; 9% têm de 4 a 10 anos na profissão e 41% de 10 a 23 anos. Quanto à titulação, temos que 33% dos professores possuem Pós-Doutorado e, o restante, o título de *Magister Scientiae*. A tabela seguinte detalha a formação desses docentes desde a graduação até o pós-doutorado.

TABELA 2
Formação dos professores entrevistados (em %)

FORMAÇÃO	(%) de 12
Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Matemática	42%
Graduação: Licenciatura em Matemática	42%
Graduação: Bacharelado em Matemática	16%
Especialização: Educação Matemática	8%
Mestrado: Matemática	75%
Mestrado: Educação- Educação Matemática	17%
Mestrado: Economia Matemática	8%
Doutorado(em andamento): Matemática	42%
Doutorado(em andamento): Educação Matemática	8%
Doutorado em Matemática	33%
Pós-Doutorado	33%

Fonte: entrevistas realizadas com professores de um Centro de Ciências da UFV.

A trajetória de formação e atuação docente, os lugares e tempos dessas, trazem elementos importantes à compreensão dos discursos dos participantes da pesquisa.

2.3 - A perspectiva dos docentes sobre a avaliação de disciplinas

Nas entrevistas que desenvolvemos com os professores procuramos focar questões relativas ao Projeto de Avaliação de Disciplinas (PAD), o conhecimento do mesmo pelos sujeitos e as ações desenvolvidas em decorrência desse projeto. Dessa forma, vamos tratar, mais especificamente nesta seção, os dados relativos ao PAD na perspectiva dos docentes, apontando questões relativas ao alcance das avaliações de

disciplinas na prática docente, à auto-avaliação docente e alguns aspectos ressaltados pelos professores com relação a esse processo de avaliação, que detalharemos em seguida.

Os professores, ao serem indagados sobre o cumprimento dos objetivos do PAD, sobre a maneira como os resultados das avaliações podem auxiliar a prática pedagógica e sobre a auto-avaliação, trouxeram questões relativas à *validade das avaliações*, ao *caráter de obrigatoriedade*, ao *papel do estudante*, à *avaliação de disciplinas atrelada ao estágio probatório*, aos *impactos dos resultados das avaliações de disciplinas*, à *má divulgação pelos professores dos objetivos do PAD*, ao *auxílio dos resultados das avaliações à prática pedagógica*, entre outros aspectos que serão discutidos a seguir. Tomando como base esses elementos que emergiram dos relatos de entrevistas, conseguimos agrupá-los conforme a proximidade temática e, após tematizadas essas questões, propusemos uma interlocução entre elas com o intuito de apontar reflexões acerca dos significados que os professores atribuem ao processo de avaliação de disciplinas. Segue o quadro em que se encontram delimitados os temas e categorias construídos para este capítulo, para um maior entendimento do leitor.

CATEGORIAS	TEMAS	FREQUÊNCIA
A validade das avaliações de disciplinas	Os docentes e o Programa de Avaliação de Disciplinas	7
Impactos dos resultados das avaliações de disciplinas		3
Obrigatoriedade da avaliação de disciplinas.		4
Divulgação, pelos professores, dos objetivos do PAD		1
Estágio probatório		5
O papel do estudante	Do papel das avaliações de disciplinas ao alcance na prática docente	1
Os resultados das avaliações como auxílio ao professor		8
Adequação das disciplinas aos cursos		2
Os resultados das avaliações de disciplinas não auxiliam a prática docente		2
Ações das coordenações de cursos		2
Ações dos docentes em função dos resultados de avaliações de disciplinas		8
Reflexão e Auto-avaliação	A troca de lugares: “eu não gosto muito dessa ferramenta mas o aluno também não gosta das provas, não é?” - Os significados que os docentes atribuem à avaliação de disciplinas	5
Incômodo		1
Obrigação		1

QUADRO 1 - A avaliação de disciplinas na perspectiva docente

Fonte: Entrevista realizada com professores de um Centro de Ciências da UFV.

Ao perguntarmos aos docentes se as avaliações realizadas pelos estudantes e professores servem para subsidiar a melhoria das disciplinas e das práticas educativas nos cursos de graduação da UFV, muitos deles atribuíram relevância à questão da “*validade das avaliações de disciplinas*”. Este ponto foi recorrente em sete (7) comentários dos professores, dos quais dois (2) compreendiam a validade desse instrumento de avaliação como algo que pode auxiliá-lo no diagnóstico da realidade presente nas aulas e possibilitar a reflexão pelo docente e conseqüente melhoria de sua

prática e conduta. Nesse sentido, discorre *professor 8* acerca da importância dos resultados de avaliações de disciplinas para o docente:

(...) acho que também é um sinal, então (...) a gente não pode desfazer dele. (...) a importância aparece quando alguns professores falam da necessidade de se avaliar pra gente saber o que é que tem que melhorar (*professor 8*).

Notamos, neste comentário, que os resultados de avaliações de disciplinas são considerados relevantes e podem sinalizar possíveis problemas ou condutas equivocadas que precisam ser superadas, ao invés de ignoradas. De outro modo, emergem cinco (5) falas questionando o instrumento de avaliação de disciplinas, apontando para fatores tais como a falta de comprometimento do aluno que avalia, amostra limitada para diagnosticar situações ou generalizá-las.

O que eu tenho percebido é que pouquíssimos alunos fazem essas avaliações e a gente não tem muito como saber se aquilo é fiel (*professor 4*).

já que é pra avaliar teria que avaliar todo mundo, uma maneira de avaliar pra que a gente tenha realmente um resultado que pudesse ser mais geral da turma e não específico de algumas situações, quando o aluno não gosta do professor ou não vai bem na aula (*professor 8*).

Ainda neste sentido, é questionada a existência de indicações no PAD para ações docentes em vista de maus resultados nas avaliações, fator que compromete a efetiva melhoria das disciplinas.

(...) existe a avaliação, mas ela efetivamente não produz, pelo menos quando se olha os professores em estágio probatório, uma forma de ajudar o professor a melhorar efetivamente (...). Não vem uma orientação sobre o que fazer, por exemplo, quando a avaliação do professor é ruim...o que fazer? (*professor 10*).

Através do relato acima, observamos que o docente possui necessidades formativas tendo em vista que sinaliza dificuldades de lidar com possíveis maus resultados das avaliações de disciplinas, dificuldades essas que poderiam ser atenuadas caso recorressem a uma orientação pedagógica ou metodológica pertinente à situação. Ainda nessa perspectiva, Ferenc et al. (2008) apontam, em pesquisa realizada em uma instituição federal de ensino superior, para a insegurança manifestada por docentes diante da emergência de questões de natureza didático-pedagógicas, sobre as quais não

detém tanto domínio quanto de suas áreas de conhecimento. Assim, ponderamos em nosso estudo a relevância do aspecto das necessidades formativas que se fará presente também em outros momentos das análises realizadas.

Ainda sobre o relato acima do *professor 10*, conforme já vimos neste estudo, um dos objetivos do PAD é “fornecer aos departamentos subsídios para análise de problemas referentes ao desenvolvimento das disciplinas que oferece” (PAD, 2002, p. 6). Dessa forma, compreendemos que, em vista de maus resultados, caberia ao docente a busca por um auxílio de ordem pedagógica, estrutural, metodológica, a fim de obter respaldo de profissionais aptos a orientá-los em situações dessa natureza. Ainda, levando-se em consideração o número expressivo de disciplinas oferecidas em uma universidade que atualmente possui 45 cursos de graduação (contabilizando apenas um dos campi) torna-se inviável a proposição de metodologias específicas, em um projeto, para lidar com os problemas diagnosticados em cada uma delas.

No entanto, acreditamos que a deficiência na formação dos docentes, é fator que compromete a busca e construção de iniciativas por mudanças para a superação das dificuldades apontadas pelos estudantes, no que diz respeito, por exemplo, à metodologia, à ‘prova’, às estruturas de ementas das disciplinas. Por outro lado, isso não impede que ocorram discussões internas, no âmbito departamental, sobre os resultados das avaliações.

Quanto aos “*impactos dos resultados das avaliações de disciplinas*”, aspecto ressaltado três (3) vezes pelos docentes entrevistados, dois (2) desses apontam positivamente os reflexos desses resultados no sentido de propiciar ao professor uma visão do estudante sobre o desenvolvimento da disciplina, o que pode estimular melhorias na mesma. Sobre a existência de impactos dos resultados das avaliações de disciplinas no âmbito do departamento:

Acredito que sim porque muitos docentes olham e tem interesse em saber como foi o andamento no curso e aí quando ele não foi bom ele procura...discute. Eu percebo eles discutindo, perguntando para o colega se ele agiu de maneira inadequada com relação à maneira como ele abordou o conteúdo. Eu percebo isso em algumas conversas então eu acho que na minha opinião tem impacto; impacto positivo nesse sentido (*professor 12*).

Contrapondo, apenas um (1) dos professores, afirma, categoricamente, que não percebe quaisquer impactos, positivos ou negativos, dos resultados dessas avaliações.

eu não vi uma melhoria com o projeto, com a avaliação dos professores com a avaliação das disciplinas no departamento (*professor 3*).

Observamos que as opiniões dos professores sobre a efetividade das avaliações de disciplinas no Departamento são, em geral, divergentes, o que aponta para certa aceitação por parte de alguns docentes, e rejeição por parte de outros. A questão do número limitado de estudantes que participa do processo traz incômodo aos docentes entrevistados, que reivindicam uma amostra passível de generalização para que os dados sejam validados. No entanto, visto que há 14 anos foi suspensa a obrigatoriedade de participação no processo avaliativo pelos estudantes, entendemos que aquele que dele participa o faz por livre e espontânea vontade, e tende a avaliar a disciplina conforme a representatividade das experiências por que passou no decorrer do semestre, fator que vem dotar a avaliação de subjetividades sem, no entanto, dotá-la de irrelevância. Afinal, a avaliação tem uma forte carga subjetiva, e por ser dessa maneira, torna-se complexa e abrange dimensões de análise cujo acesso exige dos sujeitos uma ampla percepção do contexto em que ela ocorre.

Ao refletirem sobre o número de participantes na avaliação de disciplinas, os docentes evidenciam em suas falas comentários sobre a questão da “*obrigatoriedade*” dessa participação. Os quatro comentários que focam esse aspecto indicam a necessidade de se propor uma discussão a esse respeito, mas ponderam aspectos positivos e negativos dessa obrigatoriedade. Em duas (2) preleções a obrigatoriedade é apontada como aspecto positivo devido a um maior número de dados para serem analisados, trazendo uma maior participação dos estudantes, como pode ser visto a seguir.

Pelo menos você teria uma amostra maior e você poderia tirar conclusões melhores, se você tiver um maior número de informações. Talvez os poucos alunos que avaliam podem distorcer a realidade. É nisso que eu acredito (*professor 4*).

Ás vezes eu penso que sim, porque se a gente deixa voluntário praticamente ninguém responde a avaliação (*professor 2*).

Por outro lado, julgam a questão da qualidade da avaliação feita por aqueles estudantes que, uma vez obrigados e não conscientes de seu papel de avaliadores, podem comprometer a validade das avaliações. Isso fica evidente em duas (2) falas:

Eu penso que a obrigatoriedade traria uma maior participação. Agora obrigar a participar pode prejudicar a avaliação também (...). É bem complicado isso (...) se a gente olhar a quantidade ou a qualidade da avaliação (*professor 2*).

Acho que não [não se deve obrigar], acho que a avaliação deveria ser consciente...(...) Então eu acho que o aluno não senta consciente pra fazer (*professor 3*).

Podemos analisar que o *professor 3* rejeita a obrigatoriedade da avaliação de disciplinas, por considerar que a avaliação deveria ser realizada de maneira consciente pelos estudantes. Nas primeiras tentativas de implementação de um processo de avaliação de disciplinas na UFV, a obrigatoriedade era presente, sendo suprimida após 1997 conforme já fora apresentado na seção (2.1) deste capítulo.

A *má divulgação*, por parte dos professores, *dos objetivos do PAD* aos seus alunos é outra questão que surge em um (1) comentário. Dessa forma, a professora pontua que os estudantes sentem-se desmotivados a fazer a avaliação das disciplinas por desconhecimento de seus fins, ao passo que, caso houvesse o incentivo, pelo próprio docente para a realização das avaliações, os estudantes poderiam se mobilizar mais para fazê-la.

Eu divulguei para todos os alunos! Não só pedi para eles...porque eles sabem que tem que fazer, mas eu conversei com eles e falei: ‘olha gente,essa avaliação ela é importante por causa do estágio probatório e também para avaliação do professor, para o professor saber o que aconteceu, o que não aconteceu. E isso é uma forma de vocês reivindicarem. Aí expliquei para eles....E nesse ano foi assim: 98% dos alunos preencheram a avaliação. Aí foi bem grande o número de pessoas que avaliaram e o retorno que eu tive foi bom...Assim, então eu consegui ver mais ou menos o que eles acharam da disciplina (*professor 5*).

Para que haja a adequada conscientização dos estudantes sobre o exercício de avaliar as disciplinas, o primeiro passo é a compreensão do projeto de Avaliação pelos próprios professores. Assim, o professor poderia orientar os alunos sobre o papel da avaliação de disciplinas e as implicações dos resultados obtidos para a vida acadêmica,

no âmbito das práticas desenvolvidas em sala de aula e fora dela, nas relações estabelecidas entre docentes e discentes.

Os dados da pesquisa nos permitem evidenciar, ainda, a relação entre os resultados das avaliações de disciplinas com a obrigatoriedade de acrescentá-los aos relatórios de *estágio probatório* de professores iniciantes. Surgem cinco (5) comentários nesse sentido. Contudo, o que se ressalta é que o debate acerca dessa temática se restringe aos três primeiros anos de carreira, com caráter de obrigatoriedade, diga-se de passagem. Assim afirmam três professores:

é um assunto (a avaliação de disciplinas) que só aparece em pauta quando se fala em estágio probatório (*professor 8*).

Olha, esse tema 'avaliação' só vem a tona justamente quando você tem (...)um processo de estágio probatório de algum professor(*professor 10*).

Fora o que eu vejo nos professores que estão iniciando o seu período probatório, que fazem essa avaliação por uma questão de exigência, eu não saberia dizer se os demais fazem não, se os demais entram no sistema...Eu não entro (*professor 11*).

Contudo, ao analisarmos os objetivos do PAD, claramente constatamos que os resultados de avaliações de disciplinas não devem estar acoplados a processos de probatório ou quaisquer movimentos de natureza somativa, classificatória. No entanto, a avaliação de disciplinas parece tomar proporções bastante limitadas, sendo encarada como uma avaliação do docente em período probatório que tem sua carreira mediada por essa prática.

Mas as análises dos participantes da pesquisa não se restringem aos professores iniciantes no magistério superior. Aparecem também dados muito interessantes que dizem respeito aos docentes experientes, já estabelecidos na carreira. Aqui, ocorre justamente o oposto do já analisado. Dos entrevistados, um (1) destaca a questão da impotência do departamento em relação a algum professor diante de uma situação problemática com algum professor, que se visualiza nos resultados de avaliações de disciplinas, visto que o docente ignora esses resultados, isso quando tem acesso aos mesmos. Não há ação efetiva alguma para intervir nessa questão.

Em termos de utilização dos dados, digamos assim 'ah o aluno foi mal, porque que ele foi mal?' Muitas vezes quando o problema é o professor e o professor já é um professor de carreira, que já esta estável na carreira, o que se pode fazer? Não se pode demitir o professor, se pode chamar a atenção do

mesmo para que ele observe a sua prática pedagógica e tudo mais. No entanto muito pouco se pode fazer nesse sentido (*professor 6*).

Podemos analisar, com base nas falas dos docentes entrevistados, que os próprios professores têm dificuldade em atribuir importância aos resultados obtidos pelas avaliações; há alguns deles que participam do processo devido ao estágio probatório que impõe essa condição. Em seguida, apresentaremos a percepção dos professores com relação aos reflexos da avaliação de disciplina diretamente na prática pedagógica que desempenham.

2.4 - O alcance dos objetivos das avaliações de disciplinas na prática docente

Consta, no PAD, os possíveis desdobramentos dos resultados das avaliações de disciplinas no processo de ensino aprendizagem, em geral, e, em particular, nas práticas pedagógicas dos professores do ensino superior. Alguns docentes apontam favoravelmente para os aspectos diretamente ligados a sua prática enquanto outros não percebem influência dessas avaliações em torno de sua atuação profissional.

Ao serem questionados se os resultados das avaliações poderiam auxiliar o professor, emergiram oito (8) falas. Elas apontam para: o “*redirecionamento da prática pedagógica*” com base nos resultados; as “*reflexões sobre os critérios de avaliação*”, a busca de uma “*melhor relação entre teoria e prática*”. Vejamos o que dizem os depoimentos a seguir:

acredito que as críticas que sejam feitas pelos estudantes que participaram do curso e da disciplina sejam importantes pra que o professor possa repensar algumas coisas, critérios de avaliação, postura dentro da sala de aula, a maneira de conduzir a disciplina, um equilíbrio entre teoria e prática (...)(*professor 1*).

corrigir possíveis erros ou tentar atender mais aos anseios dos alunos (...) a gente ouve comentários de boca a boca que os cursos são muito teóricos (...) os alunos estão mais interessados na prática, então isso pode motivar o professor a direcionar mais a aula dele e tentar estimular os alunos (*professor 4*).

permite você fazer, pra aqueles que tem interesse, permite você fazer correções de arestas, pegar as situações que faltou...complementar, que extrapolou...reduzir...eu acho que é uma boa oportunidade (...) acho que é muito bom sim, permite você avaliar e fazer as correções, os ajustes necessários (*professor 12*).

Esses comentários nos indicam que os professores reconhecem a importância da dimensão discente no processo de melhorias e desenvolvimento das disciplinas, visto que os estudantes são sujeitos centrais no processo de aprendizagem.

Um dos entrevistados destacou a “*postura do aluno*” frente à avaliação de disciplinas como um fator comprometedor dos bons resultados das ações docentes. Segundo a docente, o quadro de reprovação é preocupante, mas a universidade através de um grupo de professores oferece apoio aos estudantes que se encontram nessa situação via programa de monitorias e tutorias e, no entanto, os estudantes não aproveitam a oportunidade que lhes é concedida, visto que a frequência destes é extremamente baixa, o que se pode ver no relato a seguir.

(...) se procura, através das monitorias, através das tutorias, fazer um trabalho de acompanhamento mais próximo dos estudantes de graduação. No entanto, o que a gente percebe de modo geral é, ao conversar tanto com os tutores, principalmente com os monitores, que a frequência dos estudantes de graduação a esses benefícios que lhe são concedidos é muito baixa (...) quando você não tem o estudante utilizando os recursos que lhe são fornecidos o que pode o professor fazer a mais? (*professor 6*).

O grande número de estudantes por sala de aula é um fator, ainda de acordo com a entrevistada, que tem dificultado o investimento de mais esforços pelos docentes em favor dos alunos, visto que as condições de trabalho tornam-se precárias. Tendo em vista um contexto de expansão das vagas na universidade imposto pelas políticas educacionais, ou seja, um elevado índice de ingressantes e a não adequação da universidade a essa demanda, em termos de estrutura, corpo docente, materiais de estudo, etc., vivencia-se um processo educacional pouco qualificado. Ferenc (2008) pontua acerca da precariedade do trabalho docente:

No campo do trabalho docente tem-se evidenciado mudanças, muitas delas, impostas pelas políticas oficiais, orientadas por organismos internacionais que, quase sempre, tem encaminhado o professor a um processo de intensificação de seu trabalho e perda do seu poder de autonomia (FERENC, 2008, p. 2).

Nesse sentido e refletindo sobre a fala da *professora 6*, visualizamos um cenário crítico que arriscamos dizer, real, presente na universidade, que se refere ao elevado índice de reprovação dos alunos, fator esse que acaba por gerar evasão, ou inchaço das turmas e constante perda de qualidade do ensino. Em síntese, há a expansão universitária, há o descaso das políticas públicas para com as condições de recebimento

destes estudantes e para com as condições de trabalho docente, há estudantes desmotivados e em condições precárias de permanência na instituição, há professores que não sabem o que fazer com essa sobrecarga de demandas.

Outro aspecto que surge em dois (2) comentários é a “*adequação das disciplinas aos cursos*”. Desses, um (1), apesar de pontuar a necessidade da adequação das disciplinas aos cursos a que elas se destinam, sente dificuldades em realizar isso devido à sobrecarga de demandas que sofre o professor universitário.

Eu acho que isso faz com que o professor procure buscar mais aplicações pra aquele curso em que ele está trabalhando. (...) O problema hoje é que a gente trabalha com turmas muito grandes e bastante heterogêneas (...) não tem como preparar uma coisa específica pra aquele curso (...) você acaba não conseguindo fazer isso porque você tem outras atividades, tem que ter pesquisa, tem que ter extensão (...) (*professor 9*).

Já discutimos anteriormente o aspecto da intensificação do trabalho docente revelado na fala acima como reflexo da sobrecarga de trabalho sobre o professor universitário (FIDALGO, 2009; SEVERINO, 2009; COÊLHO, 2005; SOBRINHO, 2008; etc.) e podemos perceber como essa questão é atual e presente no cotidiano dos docentes. Não bastassem as turmas cheias de estudantes, o que inevitavelmente compromete o nível do ensino e da aprendizagem, os docentes possuem um volume de atividades - relatórios, pareceres, trabalhos a publicar, estudantes a orientar, aulas a ministrar, etc. - que toma muito do pouco tempo que poderiam dispor para seu crescimento intelectual, para socializar idéias, propostas de trabalho com os colegas. Enfim, a vida acadêmica gira em torno de uma produtividade que deteriora as relações mais elementares entre os docentes, e, entre eles e a produção do conhecimento. Corroborando com essa questão:

O produtivismo acadêmico (...) decorre da excessiva valorização da quantidade em relação à qualidade e das consequências perversas desta valorização sobre as atividades de ensino, orientação e extensão, entre outras, que induzem à uniformidade e à competitividade (SGUISSARDI apud SERAFIM, 2010, p. 259).

Ainda nesse sentido, Coêlho (2005) faz uma dura crítica aos hábitos que o modelo universitário capitalista obriga os docentes e estudantes a adquirirem, ou a intensificarem:

Os professores e alunos às vezes se tornam servos do mero cumprimento de obrigações, tarefas e rituais, e da aceitação acrítica de valores socialmente consagrados: aulas, horários, frequência, trabalhos, provas, notas, diplomas. Servos do comodismo, do individualismo, do mercado, do não-trabalho, do não-estudo, do não-pensamento, do saber pronto e acabado, da preguiça de pensar e de criar, da segurança que afasta o risco da ação, da educação e da história. Daí o fascínio da produtividade, da qualidade total, dos aspectos quantitativos e formais, da modernização estrutural, administrativa e tecnológica da instituição, do ensino e da sociedade (COÊLHO, 2005, p. 67).

Nesses moldes, a ditadura da eficiência, do capital, da competição e do lucro caracteriza a universidade de “todos” e para “todos”.

A outra fala assinala para a possibilidade de adequar a ementa da disciplina ministrada conforme o perfil das turmas que aparecem.

(...) ver se está sendo adequado ao público que ta vindo às vezes é uma turma de Agronomia você tem que adequar aquela turma...às vezes é uma turma de Cálculo por exemplo de Matemática, aí você tem que puxar um pouquinho mais o lado teórico, conceitual (*professor 2*).

Em dois (2) momentos, surgem falas que se contrapõem à idéia de que os resultados de avaliações de disciplinas auxiliam o docente no aprimoramento de sua prática.

Eu não consigo visualizar uma maneira muito prática não... vai muito de cada professor (*professor 6*).

Eu acredito que não [os resultados de avaliações de disciplinas não auxiliam o professor] (*professor 11*).

Destacamos que o perfil dos docentes que questionaram o alcance das avaliações de disciplinas para o aprimoramento da prática docente enquadra-se entre os 37% dos docentes de 10 a 23 anos de carreira. Sobre esse aspecto da experiência docente, podemos apontar, com base em Huberman (1995), para as fases pelas quais passam os docentes ao longo de sua carreira que se baseiam nos anos de experiência na docência, e não necessariamente na idade do professor.

Segundo este autor, o ciclo de vida profissional dos docentes é constituído por essas fases, que representam transformações ocorridas com o passar do tempo de aspectos que podem ter influência sobre o comportamento e as concepções desses professores. Dentre as fases delimitadas por Huberman, destacamos duas: diversificação/questionamento (7-25 anos) que abrange um perfil de docente na ativa,

disposto a investir todo o seu potencial na instituição, seja na docência, seja fora dela; serenidade, distanciamento afetivo (25-35 anos), em que os docentes tornam-se menos vulneráveis à formação de juízo sobre eles, sobre sua prática, etc. Considerando uma margem de erro para a delimitação dessas fases, tendo em vista os contextos e variáveis psicológicas e institucionais que atuam sobre o docente, situamos os professores que questionaram o alcance das avaliações de disciplinas nessas duas fases, o que nos leva a compreender melhor o lugar de onde discursam.

Um elemento interessante que surge em dois (2) comentários, se refere a “*ações das coordenações de cursos*”. Quando aparecem nas avaliações questões sobre a afinidade entre as disciplinas e o curso a que elas estão sendo oferecidas, os docentes apontam para a necessidade de as próprias coordenações justificarem aos seus estudantes a necessidade das disciplinas constarem na grade curricular do referido curso, ao invés de responsabilizar o departamento que as oferece por tal função, já que são inúmeros os cursos que fazem as disciplinas. O *professor 3* analisa: “porque a gente realmente...oferece disciplinas para quase todos os cursos (...) e a gente não tem conhecimento daquilo que eles realmente vão precisar na área de formação deles”.

Pode-se perceber que os docentes sentem a necessidade de um trabalho mais integrado entre as coordenações de curso fator que, entre outros aspectos, decorre da própria estrutura da universidade que desfavorece o diálogo entre os saberes.

A própria coordenação do curso tem que entender quão importante é aquele conteúdo, no crescimento da formação daquele estudante. Então um trabalho que precisa ser feito um pouco mais integrado. A departamentalização da universidade prejudica um pouco isso. Então a própria estrutura administrativa da universidade é um fator complicante aí nesse diálogo entre os diferentes saberes (*professor 6*).

Nesse sentido, retomamos a questão do contexto universitário regulado pela produtividade, competição, praticidade, eficiência, etc. Nesses moldes, a universidade, conforme aponta Coêlho (2005), acaba por perder sua razão de ser, uma vez que regida por uma ordem que segrega, compara e exclui, “perde sua força instituinte, seu poder de transformação” (COÊLHO 2005, p. 56). Sendo assim, a fala acima reflete uma realidade institucional caracterizada por uma escassez de diálogos entre as pessoas, de trocas de experiências e de conhecimento, pelo isolamento em atividades de ensino, extensão e pesquisa, por uma consciência coletiva totalmente vazia.

No que tange à possibilidade de *agir em função dos resultados de avaliações de disciplinas* realizadas pelos estudantes, oito (8) comentários apontam favoravelmente para essa perspectiva. Afirmam perceber mudanças em sua prática devidas aos resultados obtidos, e citaram exemplos pontuais que já lhe ocorreram. Por outro lado, em duas (2) falas percebe-se que, ainda, não modificaram sua prática em razão de possíveis maus resultados nas avaliações.

Até o momento não. Pode ser que no futuro venha a acontecer alguma coisa, veja algum comentário que me faça mudar minha postura. No momento ainda não (*professor 4*).

Deve-se destacar que o *professor 4*, na questão anterior, afirma que os resultados das avaliações podem auxiliar o professor para que ele possa se avaliar, redirecionar sua prática, e, no entanto, ele ainda não conseguiu se apropriar disso. Leva-se também em consideração que se trata de um professor iniciante e sendo assim, segundo Huberman (1995), nessa fase de entrada na carreira o docente passa momentos de insegurança nas tomadas de decisões ou mudanças de postura e de descoberta do ser docente, das responsabilidades que isso sugere sobre o próprio trabalho.

Notamos que, em geral, os docentes acreditam que os resultados das avaliações de disciplinas podem auxiliar de alguma maneira a própria prática desenvolvida quando leva o docente a reflexão de aspectos que foram questionados pelos estudantes e podem ter relevância no ponto de vista do professor. Muitos afirmam também já ter modificado ou repensado sua maneira de agir docente devido aos resultados. Ressaltamos que, embora a maioria dos docentes tenha analisado de maneira satisfatória o processo de avaliação de disciplinas, eles também se contrapõem a esse processo, em razão do reduzido número de estudantes participantes. No entanto, concluímos que, embora seja pequeno o número de participantes se comparado com o total de alunos, os registros por eles feitos causam impacto direto no desenvolvimento do trabalho docente.

2.5 - A troca de lugares: “*eu não gosto muito dessa ferramenta, mas o aluno também não gosta das provas, não é?*” - Os significados atribuídos pelos docentes à avaliação de disciplinas

Os professores, ao discorrerem sobre os significados da prática de avaliar a disciplina, evidenciaram termos como: *reflexão*, *auto-avaliação*, *incômodo* e *obrigação*. Sobre a *reflexão* e a *auto-avaliação*, os professores *professor 2*, *professor 6* e *professor 12* disseram:

Ah é uma hora da gente estar avaliando o trabalho que a gente fez em relação ao tudo, a nós mesmos (...) acho que é uma hora de repensar o trabalho e talvez reestruturar pro próximo semestre (*professor 2*).

Bom, para mim significa um momento de parar e pensar um pouquinho como que foi que eu desenvolvi a disciplina (...) então é até um momento de fazer uma reflexão (...) o que foi bom, o que não foi, onde poder ser melhorado, tanto que eu não simplesmente sento lá na frente do computador e coloco o máximo pra mim mesma o tempo todo, eu faço uma auto-crítica nesse momento (*professor 6*).

Para mim é um momento importante, é um momento que eu vou poder refletir e verificar as possíveis falhas que possam ter ocorrido pra fazer a devida correção. É um momento que permite, eu acho, fazer a reflexão, sobre o andamento da disciplina naquele período (*professor 12*).

Observamos com base nos relatos, que esses docentes realizam uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido, da própria postura adotada no decorrer do semestre, com o intuito de refletir acerca dos aspectos que consideram positivos e negativos e, possivelmente, melhorá-los. Dessa forma, esses profissionais, de acordo com Schön (1995) tendem a lidar com a sua prática de maneira reflexiva, com o intuito de aprimorá-la, modificá-la, considerando de maneira consciente a relevância da perspectiva do estudante acerca do processo educativo e evidenciando que “ambos, professor e estudante se encontram em um processo contínuo de aprendizagem” (SILVA, 2011, p.116).

Uma docente deixa claro que a obrigatoriedade é o único motivo pelo qual realiza a avaliação, não estabelecendo, portanto, quaisquer vínculos com a avaliação de disciplinas e seu desenvolvimento profissional ou pessoal, que seja. Ao contrário, sugere-nos pensar que, não fosse a obrigatoriedade do estágio probatório, não realizaria a avaliação. Ela diz: “No momento ele tem sido uma *obrigação* eu me sinto obrigada a avaliar porque eu estou em estágio probatório (...)” (*professor 3*). Nessa fala fica evidente que os objetivos propostos no PAD (2002) com relação à avaliação de

disciplinas não são alcançados. A avaliação de disciplinas nessa perspectiva meramente burocrática perde sua razão de ser, visto que sua dimensão formativa, diagnóstica, que pode conduzir à reflexão e a uma nova consciência avaliativa na instituição, é ignorada.

Apresentaremos ainda uma (1) fala da *professora 9* com relação ao fato de o docente se tornar o sujeito de uma avaliação, sendo passível de julgamento pelos estudantes. Neste comentário, fica evidenciado o *descontentamento* da docente em ser objeto de avaliação, comparado, ao que ela compara à “insatisfação” dos discentes frente às provas que têm que fazer.

Digamos assim, eu não gosto, [eu] me sinto incomodada com essa avaliação de disciplina...mas também eles também não tem outra ferramenta para avaliar nós professores da mesma forma que a gente não tem outra ferramenta pra avaliar nossos alunos...mas digamos que eu não gosto muito dessa ferramenta mas o aluno também não gosta das provas, não é (*professora 9*, grifo nosso).

A reflexão da docente nos permite ressaltar o docente como sujeito de avaliação pelos estudantes, uma troca de lugares que parece desagradar alguns professores. Na verdade, a proposta de avaliação de disciplinas, como o próprio nome já deixa evidente, busca avaliar o corpo da disciplina, ou seja, seus vários componentes como: objetivo, dinâmica, avaliação da aprendizagem, o *professor*, auto-avaliação. Note que, a avaliação diretamente vinculada ao professor consiste em apenas *uma* das categorias passíveis do juízo dos estudantes. No entanto, parece que todo o foco da avaliação de disciplinas se volta ao docente, que acaba (em alguns casos) tornando-se, equivocadamente, o responsável pelo insucesso de determinada disciplina.

Na posição de avaliados, de acordo com SORDI e LUDKE (2009), os professores são motivados ou provocados a estabelecer uma relação madura o suficiente com essa avaliação e com os seus avaliadores, a fim de se apropriarem dos benefícios que podem advir das avaliações.

Talvez, essa relação consciente consista em os professores, de porte dos resultados, aceitá-los numa perspectiva de crescimento, desenvolvimento profissional, como um conjunto de dados que revela a percepção dos alunos frente ao trabalho desenvolvido, um exercício de reflexão da sua prática mediante os fatos relatados. Cabe-nos também discutir a questão do poder que a avaliação atribui ao avaliador. O professor é quem centraliza esse poder durante todo o semestre, e por uma prática em um momento, é a vez do estudante se tornar o julgador. Essa talvez seja uma troca de

lugares muito incômoda para quem detém o “poder” de avaliar continuamente o processo de ensino aprendizagem. Pontuamos aqui que, o fato de a avaliação sinalizar para essas relações de hierarquia, de submissão, de classificação, conforme já analisamos anteriormente nesse estudo (LUCKESI, 1996; PERRENOUD, 1999; SORDI, 2000, 2005, 2010; GARCIA, 1999; ESTEBAN, 2002; MENDES, 2005, 2006) já pressupõe certa dificuldade para quem é avaliado, sobretudo quando se trata de um professor, centralizador das práticas avaliativas.

Surgiram ainda, algumas sugestões e/ou críticas dos professores ao programa de avaliação de disciplinas no intuito de torná-lo mais viável e eficaz aos professores, o que foi relatado na fala seguinte.

O problema as vezes que surge com relação à avaliação é que muitos docentes acabam não fazendo, é uma carga burocrática que a instituição tem muito grande (...) e essa carga acaba sendo distribuída entre os docentes...então (...) devido ao volume de coisa eu acho que dificulta um pouco porque, geralmente, o prazo que você tem e que é solicitada a avaliação e a resposta a esses questionários é justamente quando findam todos os prazos pra todas as situações: os conselhos são as últimas reuniões, começa uma correria muito grande e muitas vezes acaba ficando no esquecimento a avaliação. Quem está em estágio probatório não esquece porque tem que fazer isso mas também ele não pega tanta carga burocrática. Agora os outros que estão há mais tempo, já são efetivos, já passaram pelo probatório, começam a assumir funções e aí eu acho que dificulta. Se talvez a avaliação não fosse feita no final de semestre mas fosse feita no início do outro, ou fosse feita no final do semestre mas dado um prazo até o início do outro, um prazo mais prolongado para você tá fazendo essa avaliação, aí eu acho que seria mais interessante, teria um impacto melhor nesse sentido (*professor 12*).

Esse comentário justifica, na ótica do docente, a não participação de muitos nas avaliações de disciplinas, que acabam sendo, conforme consta no relato, deixadas à margem em pleno fim de semestre quando surgem demandas de natureza administrativa ou acadêmica, sem que se excluam. Levantamos nesse ponto, o debate sobre a intensificação do trabalho docente que é bastante atual no ambiente universitário.

Com base em alguns autores como Fidalgo (2009), Sordi (2000) e Coêlho (2003), a universidade tem se tornado um local de produção e negociação desenfreada de conhecimento. Ainda nesse sentido, Castanho (2000) reforça que a universidade tende a adquirir todas as formas necessárias às demandas de mercado, e assim abre mão de seus princípios norteadores de cunho social, político, ético, público, etc. Segundo este mesmo autor, a universidade “passa a se definir como um espaço onde o indivíduo

busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço” (p. 36). E o docente como sujeito central desse sistema, é fortemente/inevitavelmente induzido a se adequar à dinâmica proposta. Ele absorve um número excessivo de atividades dentro da universidade a ponto de sacrificar as práticas formativas consideradas não lucrativas em detrimento de outras que possuem destaque mercadológico e acadêmico.

Visto que a avaliação de disciplinas é realizada por discentes e docentes, esses últimos ao avaliarem a disciplina por eles oferecida trazem consigo percepções acerca desse momento, que, em sua maioria, são voltadas para uma auto-avaliação do período trabalhado. Notamos ainda que, embora alguns docentes tenham, em discussões anteriores, relacionado a participação nas avaliações de disciplinas com o estágio probatório, apenas uma docente afirma lidar com esse processo como um cumprimento de normas acadêmicas.

2.6 - As relações estabelecidas entre os docentes e o Projeto de Avaliação de Disciplinas: algumas considerações

Ao procurar compreender e analisar os relatos dos professores, buscamos verificar se os resultados das avaliações de disciplinas são direcionados a discussões e melhorias das mesmas e os reflexos dessa avaliação nas práticas pedagógicas dos professores. Diante do que foi exposto neste capítulo, pudemos extrair algumas impressões acerca da perspectiva docente com relação ao PAD, os reflexos deste na própria prática pedagógica do professor, de sua estrutura, de seus objetivos e de sua implementação.

Observamos que, com relação à validade do processo de avaliação de disciplinas, cinco (5) docentes o avaliam negativamente, considerando para tanto o número reduzido de estudantes que participam do processo ou a imaturidade e falta de seriedade desse aluno. Esses fatores podem descaracterizar uma avaliação fidedigna. Quanto aos professores que mencionam a questão do impacto das avaliações de disciplinas no departamento, a maior parte aponta para impactos positivos, o que sugere que a avaliação de disciplinas tem o seu lugar de reconhecimento, ao menos para aqueles que a realizam.

Percebemos também a questão das necessidades formativas que os docentes possuem, sobretudo com relação a aspectos relacionados à prática pedagógica uma vez

que têm dificuldades em lidar com situações que demandam mudanças dessa ordem. Destacamos, ainda, nos relatos de entrevista, as indicações dos docentes sobre a importância de que os envolvidos no processo avaliativo conheçam o PAD, seus objetivos e implicações em todo o processo educativo, a fim justificar e motivar a realização dessas avaliações.

Compreendemos, ainda, a relação intrínseca entre a participação dos professores nas avaliações de disciplinas e a condição de professores em estágio probatório, processo que alguns já vivenciaram e outros ainda vivenciam. Nesse sentido, concluímos que o caráter de obrigatoriedade de se realizar a avaliação, atribuído ao docente nesse período de seu desenvolvimento acadêmico, em partes, determina sua participação e interesse nas avaliações, o que, com o fim do período probatório, se extingue pela não-obrigatoriedade, na maioria dos casos, e por outras prioridades que se estabelecem no decorrer dos semestres letivos.

As análises dos relatos dos docentes evidenciam que grande parcela desses aponta favoravelmente para o auxílio dos resultados de avaliações de disciplinas realizadas pelos estudantes à própria prática. Os professores relatam que já fizeram modificações na prática em função desses resultados, o que nos indica os reflexos desses resultados na prática pedagógica dos professores.

Nesse contexto, a avaliação de disciplinas se mostra presente no cotidiano da maioria dos professores, seja positivamente, oferecendo informações para o aperfeiçoamento do trabalho docente, seja negativamente, dados os limites mencionados pelos professores.

No capítulo seguinte, apresentamos alguns relatos dos professores que dizem respeito aos significados que atribuem à avaliação da aprendizagem no ensino superior e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

3 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DOCENTE

Com o objetivo de compreendermos os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores universitários e, ainda, os desdobramentos dos resultados das avaliações de disciplinas na reestruturação e condução das mesmas, indagamos aos professores sobre o desempenho dos estudantes nas provas, as referências e aprendizagens que tiveram para atuar como avaliadores, os objetivos que buscam ao avaliar os estudantes, as dificuldades encontradas no processo de avaliar o estudante, e por último sobre as percepções acerca da avaliação contínua.

A partir das respostas, fizemos uma análise do conteúdo expresso pelos professores e construímos categorias de análise de acordo com a proximidade temática dos aspectos levantados pelos docentes. Nessa perspectiva, estabelecemos cinco (5) temas que direcionaram a análise e discussão dos dados: *A avaliação da aprendizagem na formação de professores e a formação continuada; A avaliação contínua; As finalidades da prática avaliativa na concepção docente; As limitações da prática avaliativa; A percepção dos docentes sobre o mau desempenho dos estudantes.* O quadro abaixo apresenta a construção desses temas dado o grupo de categorias que os compõem.

CATEGORIAS	TEMAS	FREQUÊNCIA
A experiência enquanto estudante	A avaliação da aprendizagem na formação de professores e a formação continuada	9
A prática adquirida		2
Não teve essa discussão no curso de formação inicial		7
Breve discussão no curso de formação inicial		1
Auxílio de colegas experientes		1
Reprodução de modelos		2

CATEGORIAS	TEMAS	FREQUÊNCIA
Turmas <i>gigantes</i> e a sobrecarga de trabalho	A avaliação contínua	9
A cultura educacional		1
Avaliação contínua: um agravante dos maus resultados?		2
Apontam a importância da avaliação contínua		6
Uma avaliação justa	As finalidades da prática avaliativa na concepção docente	3
Auto-avaliação		4
O desempenho do estudante		9
Senso crítico		1
Os critérios de correção	As limitações da prática avaliativa	6
O processo de elaboração		3
O feedback do professor e do estudante		2
A 'prova' como instrumento limitado de avaliação		1
Desinteresse e/ou abandono da disciplina por parte do estudante	A percepção dos docentes sobre o mau desempenho dos estudantes	3
O instrumento de avaliação: 'a prova'		2
A ausência de pré-requisitos		7
O nível de dificuldade das disciplinas e a ausência de apoio da universidade		5
O estudo de má qualidade		4
A metodologia do professor		2
Avaliações injustas, incoerentes		2

QUADRO 2- A avaliação da aprendizagem na concepção docente

Fonte: entrevista realizada com professores de um Centro do Ciências da UFV

3.1 - “O modelo que eu trago é o modelo que eu recebi” – A avaliação da aprendizagem na formação de professores e a formação continuada

É raro perceber, nos cursos de licenciatura, uma discussão teórica acerca da avaliação da aprendizagem, tema de grande relevância para a formação de futuros professores. Trata-se de uma grande lacuna nos cursos de formação de professores, e, em particular, no curso de licenciatura em Matemática, foco dessa investigação. Nesse

sentido, ao perguntarmos aos entrevistados sobre as referências que traziam do curso de formação inicial para subsidiar sua prática avaliativa, apenas um dos entrevistados afirma ter tido uma *breve discussão no curso de formação inicial* sobre a avaliação da aprendizagem. Ele afirma:

eu tive disciplinas de prática de ensino desde o início do semestre, desde o início do curso e nessas disciplinas a gente falava, *uma vez ou outra*, sobre o tema avaliação (*professor 5*, grifo nosso).

Em seu estudo, Mendes (2006) já aponta para um panorama de não formação em avaliação nos cursos de formação docente. Segundo essa autora os estudantes se formam sem saber das funções e finalidades da avaliação e sem qualquer domínio teórico sobre. Dessa maneira, 91% dos docentes entrevistados, atuam como avaliadores ou com base nas *experiências enquanto estudantes*, ou com o *aporte de professores antigos ou mais experientes*, ou devido à própria *prática adquirida* com o passar dos anos de profissão. Das falas desses docentes, emergem sete (7) comentários categóricos que dizem respeito à *ausência de debates* sobre a temática em seu processo de formação; destacamos que esses docentes possuem pelo menos Licenciatura em Matemática.

Olha, sinceramente não me recordo. E fiz licenciatura. Não me recordo de ter estudado um disciplina que tenha abordado isso: “*métodos de avaliação*” (*professor 10*, grifo nosso).

Pra ser sincera a minha formação que é licenciatura e bacharelado, eu fiz os dois juntos. E realmente não vi muita discussão sobre avaliação (*professor 3*).

É...lá na graduação eu não tive uma disciplina específica para falar sobre a avaliação (*professor 5*).

Era um corpo curricular voltado para Matemática e áreas afins de Física e Estatística, e aquelas disciplinas de praxe: Didática, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Filosofia, Sociologia que hoje não faz. E eu fiz, mas não ‘Avaliação’ (*professor 11*).

Eu também tenho formação em licenciatura, mas, na minha época, a questão da licenciatura aqui no DMA era bastante defasada no sentido de não ter muitas atividades voltadas pra licenciatura (*professor 9*).

Há uma certa lacuna na formação dos professores no que diz respeito à questão da avaliação da aprendizagem. Isso pode se confirmar com base nos relatos dos

docentes participantes desta pesquisa que fizeram seus cursos de formação inicial em épocas distintas, o que indica que a lacuna se arrasta pelos anos.

A *experiência enquanto estudantes* é uma categoria que muito aparece quando se discute sobre as referências para se avaliar no contexto de prática docente, tendo sido mencionada nove (9) vezes nas respostas obtidas. A grande relevância da experiência anteriormente vivenciada e aprimorada (em alguns casos) como fator de formação se faz presente nos discursos dos professores. De acordo com Tardif (2000),

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (...) (p. 15).

Essa categoria é mencionada sob duas perspectivas: tomá-la como base para refletir sobre aspectos e práticas que gostariam de se ter como referência e, por outro lado, tomá-la como aspecto crítico, como uma prática negativa que não se deve reproduzir. Nesse sentido, apresentamos algumas falas dos docentes:

Durante o tempo que eu estive como estudante tive contato com vários tipos de avaliações e durante muito tempo também não entendia algumas...os critérios que eram utilizados tanto na correção quanto na elaboração de algumas provas e *essa experiência que eu tive como estudante me ajudou bastante a hoje pensar melhor na maneira que eu vou utilizar pra avaliar os meus alunos* (professor 1, grifo nosso).

Eu acho que a minha forma de avaliar é pelo que eu vivi enquanto aluna, a forma como eu fui avaliada. Então eu acabo repassando dessa maneira pra avaliar os meus alunos, mas aí eu acho que sou um pouco mais flexível também do que eram os meus professores com relação à avaliação (professor 3).

Acho que a maior aprendizagem é o exemplo que a gente tem. Então lembro daqueles que eu gostava e dos comportamentos também que eu não gostava e tento não repetir os que eu não gostei ou melhorá-los e repetir os que eu gostei (professor 2).

Eu tive várias experiências interessantes. Por exemplo eu tive uma professora que trabalhou com a assimilação solidária (...). Foi um modelo diferente que as vezes eu tentei implementar de alguma maneira (...). Não totalmente como ela fez mas claro que inspira pra você pensar algumas coisas (professor 8).

A referência que eu uso hoje é a seguinte (...) eu estou no meio acadêmico, essa dinâmica professor-aluno desde que nasci praticamente, desde o pré você tem avaliação aí vem o pré, 1º grau, 2º grau, vestibular é um tipo de avaliação e aí na graduação, no mestrado, então querendo ou não eu mesmo experimentei essa dinâmica de avaliação, então eu acho que é por aí que eu me espelho pra criar a minha avaliação (professor 10).

Outras duas (2) falas revelam que os docentes apenas *reproduzem os modelos* aos quais foram submetidos, sendo eles positivos ou negativos.

O modelo que eu trago é o modelo que eu recebi, digamos assim, repito o modelo ao qual fui submetida (*professor 6*).

A mesma forma que eu aplico a avaliação hoje é a mesma forma de quando eu estudava (...) mesmo porque a gente trabalha com turma de massa e a gente não tem como usar um método diferente. Não tem como eu inventar uma moda com uma turma de pelo menos 70 alunos (*professor 7*).

Com respeito a esse aspecto de reprodução do modelo recebido, Anastasiou (2006) vem pontuar essa realidade na atuação de muitos professores tendo em vista a limitada formação acadêmica recebida.

O que temos constatado, como pesquisadora e consultora em várias instituições tanto da rede pública quanto privada, é que esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores (ANASTASIOU, 2006, p.147).

A referência aos saberes anteriormente adquiridos se faz presente nestas falas dos participantes da pesquisa, uma vez que a experiência vivenciada enquanto alunos, é fator relevante para a construção da prática avaliativa como professores. Alguns dos entrevistados dizem avaliar os aspectos positivos e negativos que já vivenciaram e com base neles construir a sua própria prática avaliativa; outros apenas se vêem como reprodutores da experiência vivida.

Para melhor compreender as análises dos professores nos apoiamos em Tardif (2002). O autor nos auxilia a compreender esse contexto de apropriação de modelos de referência para a atuação docente, visto que, em sua ótica, no momento em que o sujeito se torna professor, ele já traz consigo inúmeras experiências que o marcaram e determinaram suas concepções, crenças e certezas acerca do “ser professor”. Contudo, conforme nos aponta Anastasiou (2006), o fundamental é saber sistematizar e reorganizar estes saberes nas formas de atuação docente.

A construção dos saberes ao longo da experiência docente é também fator que orienta a maneira como o docente irá agir, avaliar e se relacionar com seus estudantes.

Em duas falas vemos os docentes atribuírem à *própria prática* e às rotinas, a aprendizagem da sua experiência como avaliadores.

(...) é com prática mesmo que adquire *hábitos* e vê o que você pode melhorar ou o que você deve fazer na sua atuação (...) é só com prática mesmo que você vai conseguir ir aprimorando, somente com a prática (*professor 4, grifo nosso*).

O que eu percebo é...experiência mesmo entendeu...eu tento fazer minhas avaliações de acordo com o que eu espero que os alunos deveriam...estar sabendo (*professor 11*).

Com relação às falas acima podemos pontuar a questão do *habitus* definido por Bourdieu: “O *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992 apud SETTON, 2002, p. 63). Isso significa dizer que, com base no acúmulo de experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica, o docente constrói socialmente um conjunto de esquemas individuais que acabam definindo e orientando sua conduta e prática pedagógica.

Outra autora, Ferenc (2005), chama a atenção para a importância dos saberes da experiência adquiridos durante toda uma trajetória e contexto vivenciado. Contudo, salienta que há conhecimentos formalizados que podem ser referência para o professor “evitando que a prática docente seja uma eterna experiência da redescoberta, de cada sujeito, individualmente” (GAUTHIER et al., 1998 apud Ferenc 2005, p. 7). No entanto, no que diz respeito à prática avaliativa, a falta de uma fundamentação teórica e de conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciaturas acaba levando os docentes a procurarem, cada qual, a sua maneira de agir, de avaliar, de pensar o contexto da avaliação.

Outra questão que aparece nas falas dos sujeitos diz respeito à socialização profissional. Há um (1) comentário, em que o *docente recorre a colegas de profissão mais experientes* para elaborar, pensar e discutir a sua avaliação.

(...) em reunião com o coordenador da disciplina, que era um professor de mais experiência, eu recebi algumas sugestões, fiz algumas melhoras, e fui trabalhando assim o primeiro semestre sempre buscando uma orientação do coordenador (*professor 10*).

Esse relato é de um professor iniciante, que, em processo de construção de sua identidade docente conta com o apoio de professores mais estáveis na profissão para

com eles aprender o *saber fazer* da docência, com base na troca de experiências. De acordo com Silva (2011), alguns docentes de fato se tornam professores, devido ao processo de socialização pelo qual passam “que se vale, por um lado, da intuição, das rotinas de outros professores e das construções feitas por eles mesmos” (SILVA, 2011, p. 2).

Ainda sobre esta questão, Tardif (2002) afirma:

(...) eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos (...) também faz parte da prática de partilha dos saberes entre os professores (TARDIF, 2002, p. 53).

Essa partilha dos saberes pelos pares é um processo que nutre a construção das identidades sociais e profissionais dos docentes. A partilha e a construção de identidade constituem-se parte do processo de *socialização*, que, de acordo com Ferenc (2005), é fundamental na compreensão do tornar-se docente, visto que se trata de um processo contínuo que se dá pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, pela troca de experiências.

Outro aspecto que aparece no depoimento dos professores quando falam sobre as referências para lidar com a avaliação da aprendizagem, se refere à formação continuada, sua importância como um subsídio à prática pedagógica e mais especificamente, avaliativa. Como esses professores, em sua maioria, não tiveram formação para atuarem como avaliadores, o fazem cada qual à sua maneira, recorrendo à própria experiência vivenciada e adquirida, o que nem sempre é favorável.

Do total de entrevistados, oito (8) afirmam já ter participado ou estar participando de programas de formação continuada, sendo que cinco (5) desses estão em estágio probatório, o que implica na *obrigatoriedade* da participação nesses programas, como vemos em alguns depoimentos:

(...) inclusive é uma exigência...os professores em estágio probatório têm que ter uma carga horária mínima (*professor 10*).

no estágio probatório é uma condição, que você faça alguns deles [cursos de formação continuada], mas mesmo agora, sem estar, semana passada participei de um, tem alguns temas interessantes que eles propõem (*professor 8*).

O fato de cinco (5) dos oito (8) docentes que participam ou já participaram dos programas de formação continuada estarem em processo de probatório chamou-nos a atenção para finalidade com que buscam essa formação. Alguns realmente estão à procura do aprimoramento de sua prática pedagógica, conforme foi visto no depoimento supracitado de *professor 8*, mas será que o mesmo se pode se concluir dos demais?

Embora não seja o objetivo central deste estudo tratar especificamente da formação continuada de professores universitários, acreditamos, assim como Silva (2011), ser a formação continuada de grande importância para os docentes uma vez que pode auxiliá-lo na reelaboração dos saberes adquiridos, e subsidiar o exercício da docência.

(...) não basta ao professor advir de uma formação em licenciatura, é preciso haver, além disso, uma formação sistematizada e direcionada ao ensino visando à formação integral do profissional da docência superior, o que justifica, por sua vez, as ações formativas presentes em Instituições Federais de Ensino Superior e que visam ao desenvolvimento profissional de seus docentes (SILVA, 2011, p. 35).

Após discutirmos neste tópico a questão da avaliação da aprendizagem no contexto da formação dos docentes, apresentando as falas e perspectivas dos mesmos sobre esta questão e à luz de literatura, prosseguimos debatendo sobre as percepções e reações dos professores sobre o processo de avaliação contínua. Abordaremos a seguir as situações conflituosas vivenciados pelos professores no contexto da universidade com as práticas de avaliação enraizadas nas idéias de controle, classificação, exclusão, fragmentação do processo de ensino aprendizagem, anteriormente discutidas (capítulo1).

3.2 - “O aluno merece essa avaliação (...) só que eu não consigo fazer isso...” - Percepções acerca da avaliação contínua.

Quando discutimos sobre a prática de uma avaliação contínua, processual, obtivemos respostas quase unânimes em que essa prática era considerada inviável no contexto de organização do ensino superior na atualidade. Nas entrevistas dos professores, surgem nove (9) respostas em que se atribuem ao *número de alunos por*

turma e à *sobrecarga de demandas* que sofre o docente a inviabilidade da implementação de uma avaliação contínua. Os comentários trataram também da *cultura educacional* em que os estudantes, em sua maioria, não sabem estudar continuamente e, portanto, não se adaptariam ao novo processo avaliativo. Outros participantes da pesquisa relacionaram a *avaliação contínua com a piora nos resultados*. Destacamos que, apesar de não exercerem esta modalidade de avaliação, metade dos professores a consideram de extrema importância.

Por avaliação contínua compreende-se aquela que ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem, sendo, portanto, constituinte do mesmo. O professor que avalia continuamente não se prende aos momentos específicos do dia da prova, mas se mantém atento ao desenvolvimento de seus alunos e está mais apto a identificar problemas que necessitam de intervenções cotidianas. Avaliar continuamente favorece a prática de uma avaliação *formativa*, que, segundo Perrenoud (1999) serve às aprendizagens, pressupõe a intervenção do professor na criação de espaços para participação e indagações dos estudantes, identifica e explica erros e pode possibilitar a elaboração de estratégias para superá-los.

Contudo, o que se vê no ensino superior, com base em Garcia (2009), Sordi (2000), Anastasiou (2006), é a prática preponderante de uma avaliação centrada no produto final que é a nota, exercida ao final de um determinado período ou semestre, sem ênfase no processo, com insistência em pormenores que os alunos tendem a esquecer com facilidade o que mantém uma remota cultura avaliativa classificatória, que se limita a medir o “grau” de aprendizagem do estudante. Ressaltamos aqui a importância da medida no processo de avaliação, entretanto:

(...) o que é inadequado é que a medida seja simplesmente transformada em nota ou conceito, cujos resultados são apenas registrados, sem que se tenha a possibilidade de atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos, sem que de fato se permita que eles aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (SOBRINHO, 2003a apud PACHECO, 2007, p. 19).

Ao argumentarem sobre a avaliação contínua nove (9) professores entrevistados mencionaram a impossibilidade de realizá-la em função do elevado número de alunos por turma ou em função da grande demanda de atividades atribuídas ao professor universitário. Destacamos algumas falas dos docentes com relação a essa questão.

Na sala de aula com muitos alunos é difícil de você avaliar (...) as ementas são grandes o tempo é precioso vamos dizer assim, então você acaba tendo que avaliar praticamente com as provas mesmo, as três provas que são obrigatórias pelo regimento (*professor 3*).

A questão é que hoje, enquanto docente, a nossa demanda de tempo pra várias outras atividades tem sido muito grande, então nem sempre a gente docente consegue dar uma resposta ao estudante né...é...coerente digamos assim em termos de tempo e tudo mais com aquilo que se gostaria de se desenvolver em termos de avaliação continuada, se nós docentes tivéssemos condições de toda semana dar uma avaliação e ter tempo de corrigí-la, isso auxiliaria muito, no entanto nem sempre isso é factível, pelo tamanho das turmas, por uma série de outras questões (*professor 6*).

(...) não tenho nenhum conhecimento de algum professor que faça esse processo de avaliação continuada, mas é...eu acho que seria se torna inviável fazer isso porque não há como fazer isso com a universidade querendo que você atue em três linhas-ensino, pesquisa e extensão não basta atuar só numa linha porque você tem uma carreira pra você poder progredir se você atuar só no ensino você não progride (*professor 10*).

É fato que a rotina dos docentes acaba limitando suas práticas ou obrigando-os a cumprir um mínimo necessário exigido pelo regimento ou pelas ementas das disciplinas. Assim, o investimento em atividades propriamente voltadas ao ensino praticamente não existe, e as conseqüências disso são, muitas vezes, o não efetivo êxito na aprendizagem dos alunos e também a frustração de alguns professores que se vêem presos a um sistema cheio de atribuições desvinculadas do exercício da docência propriamente. Segundo Fidalgo (2009), o processo de intensificação do trabalho docente “vem se acirrando em virtude tanto da hegemonia da díade neoliberalismo-globalização quanto da implementação do conjunto de reformas educacionais veiculado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação” (FIDALGO, 2009, p. 139). Por conseguinte, os docentes são tratados como objetos das reformas educacionais instituídas de maneira verticalizada e, dessa forma, ignorados como sujeitos do processo educativo.

A questão do elevado número de alunos por turma retoma nossa discussão acerca da expansão universitária ocasionada num contexto meramente quantitativo que, mais uma vez, desconsidera a dimensão dos sujeitos, da qualidade da formação oferecida e das condições de trabalho do docente.

O relato abaixo se faz muito pertinente nesse contexto e ainda nos leva a discutir a importância do *feedback* ao aluno das atividades avaliativas da qual participa, o que

também caracteriza a prática de uma avaliação formativa. Evidencia, inclusive, a compreensão da docente de como deveria ocorrer uma avaliação contínua, de seus fundamentos. Isso não se reduz a uma sobrecarga de atividades a professores e estudantes. Vejamos:

o retorno é essencial (...). E é difícil dentro das condições que a gente tem, não é só dar aula. Se fosse só dar aula isso seria ótimo...mas sempre colocam a gente num projeto aqui, num negócio aqui (...). E também ela de mentira não adianta, porque daí não é avaliação contínua (...) é só algo assim 'ah dá um trabalho aqui, te entrega e você não dá um retorno...'se você não dá um retorno você não dá um retorno nem pra você... porque às vezes você pontua lá, mas você perdeu a *essência que é ver se ele evoluiu* (professor 8, grifo nosso).

A questão do *feedback* faz-se muito relevante sob o ponto de vista da reorientação dos erros, resignificação dos conceitos apreendidos e conseqüente melhoria nas aprendizagens. Pode-se dizer que por meio do *feedback* os alunos se apropriam dos benefícios advindos dos comentários à suas práticas, a comunicação entre professor e aluno é estimulada e o professor pode conhecer melhor seu aluno e suas necessidades individuais. Corroborando com essa perspectiva, TARDIF (2000, p.17) vai afirmar:

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

A dificuldade em perceber cada aluno em suas peculiaridades o que, de acordo com Tardif (2000), demanda investimento de muito trabalho e não em um curto espaço de tempo como *um semestre*, é o que se pode ver nos relatos de dois professores a seguir:

Semestre passado eu peguei turmas com 70 alunos. Tem aluno lá que se hoje eu encontrar eu não sei dizer '*ele foi aluno meu semestre passado*'. Isso é ruim...acho que (...) você tem que criar uma espécie de vínculo ali com os alunos a ponto de você reconhecer as pessoas (...). Acho que numa turma pequena isso é possível (professor 10).

Numa estrutura pedagógica em que você acompanhe um aluno sempre e que você percebe o desenvolvimento, a melhora do aluno, acredito [*na avaliação contínua*](...). Como é que eu vou avaliar continuamente encontrando 6h aula por semana uma turma que eu não conheço todos os alunos? Tem aluno que

eu não sei que é meu aluno, não percebo, turma cheia. Eu conheço aqueles que sentam na primeira carteira, lembro o nome de alguns, mas tem uns que eu nem sei se são meus alunos, porque eu não lembro. Como é que eu vou fazer essa avaliação contínua? (*professor 11*).

Nota-se, portanto, que a questão das turmas lotadas de estudantes é um dado que vem justificar, na ótica dos docentes, a inviabilidade de implementação do processo de avaliação contínua, o que também consideramos pertinente. Obviamente, existem outros fatores de ordem institucional, ética, pessoal e formativa que determinam a atual prática avaliativa, mas apontamos os fatores mencionados pelos entrevistados com a finalidade de analisar as suas percepções sobre o tema.

A questão da cultura escolar é também citada pelos professores. Vejamos o relato do *professor 1*:

(...) não se estuda diariamente, não estudam de maneira contínua, daí eu acho que seria um pouco complicado, a não ser que antes acontecesse uma mudança como eu disse eu acho 'cultural' por parte dos estudantes ou talvez pra que essa mudança acontecesse seria interessante que *essa mudança partisse do critério de avaliação. Talvez mudando os critérios de avaliação conseguíssemos mudar nos estudantes esse tipo de comportamento* (*professor 1*, grifo nosso).

A fim de analisar esse aspecto elucidaremos o conceito de cultura escolar com base em Julia (2001) que conceitua a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10-11). Sobre essa questão, dialogamos também com Luckesi (1996) que discorre sobre a assimilação da cultura: “serve de base para a formação de múltiplas convicções sociais” (p.129). Nesse sentido, as regras escolares a que os alunos foram submetidos durante toda a sua trajetória escolar indicaram nesse processo uma experiência de estudos fragmentados que seria recompensada por uma nota ou conceito, quantificando o seu desempenho. Pouco se estuda pelo prazer do conhecimento, da dúvida, do erro, do questionamento, já que a meta é estudar da maneira mais *ótima* para se obter um resultado suficiente para avançar no processo educativo. Garcia (1999) aponta para o comportamento dos alunos que, de antemão, pedem aos professores todas as normas, regras e valores das atividades desempenhadas

em determinada disciplina, para buscarem o sucesso no final do semestre. O anseio dos estudantes gira em torno da maneira como serão avaliados.

Não há tempo para recriar o *saber*, construir hipóteses, formar consciências inteligentes. Corroborando, Sordi (2005) aponta que “vivemos um cultura de avaliação positivista onde não há espaço para a dúvida; nem tempo para a reflexão e participação (p. 126)”. Talvez, uma transformação nas práticas avaliativas, ou nos critérios de avaliação, conforme pontua o professor na fala anterior, traria novos fins para aprendizagem, tendo em vista que a avaliação centraliza o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, destacamos a importância da avaliação contínua, ou melhor dizendo, de que os professores e alunos fossem formados nessa ótica avaliativa, que prima pela aprendizagem como um processo pluridimensional de construção, recriação, questionamento, formação e (re)elaboração dos significados e do conhecimento.

Dessa forma, a proposta de uma avaliação contínua, já no ensino superior, deve pressupor uma mudança nos hábitos de estudo, o que também se relaciona com a maneira do professor lidar com o processo de ensino aprendizagem. Ainda acerca da cultura escolar, alguns autores pontuam que são as práticas desenvolvidas pelos sujeitos imersos na cultura escolar que determinam a identificação deles no sistema. “Tais práticas são entendidas (...) como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico” (FILHO et al., 2004, p.151).

Garcia (2009) defende que as estratégias avaliativas atuam sobremaneira nas atitudes discentes frente às atividades acadêmicas. Segundo o autor, “as escolhas avaliativas dos professores, afinal, são capazes de moldar os trajetos de aprendizagem dos estudantes, e, portanto, de transformar a natureza de suas experiências educacionais na graduação” (GARCIA, 2009, p. 212).

O depoimento do professor e a literatura nos motivam a estabelecer relação entre o comportamento do docente frente a todo o processo avaliativo e a postura do estudante para com o mesmo, pois os docentes atuam diretamente no planejamento e nas prioridades de estudos de seus alunos, o que atribui extrema importância às formas de avaliação escolhidas por eles. Garcia (2009) ainda acrescenta que, apesar de ser uma tarefa difícil a de modificar as experiências educativas no ensino superior, tendo em vista o contexto em que ele ocorre, é de fundamental importância que voltemos nossos

esforços para tal meta. Caso contrário, não vislumbraremos as desejadas e necessárias mudanças nesse nível de ensino.

Sobre a prática de avaliação contínua, ainda, outros docentes apontam que essa acarretaria resultados piores do que os já obtidos, devido à falta de compromisso e interesse dos alunos com as disciplinas. Afirma o *professor 9*:

(...) eu acho que se eu for avaliar meus alunos, dependendo da turma, de um forma contínua, talvez a reprovação acaba sendo maior do que se eu for avaliar só em prova (...). Por mais que você apresente os objetivos da disciplina, eles pensam que a disciplinas não serve. Eles não têm o menor interesse na aula. Não participam da aula; conversam o tempo todo; querem só assinar a chamada e ir embora. Então assim se você for avaliar essa questão contínua aí, o processo de todo dia (...) não seria muito bom. Então (...) é um pouco idealista pensar que todo mundo que ta na sala de aula ta querendo também aprender, porque não é bem assim.

Poderíamos discorrer inúmeras páginas para compreender a questão do desinteresse do estudante com relação à determinada disciplina, apontando para dimensões de ordem pessoal, emocional e relacional por parte do aluno; de ordem metodológica por parte do professor; de ordem ética, profissional, entre outras. A prática de uma avaliação contínua, conforme anteriormente já foi dito, pressupõe também uma mudança nos hábitos de estudo por parte dos alunos, pois há implicações das práticas avaliativas no comportamento dos alunos.

Dessa maneira, pensamos que se uma turma for avaliada continuamente, ela deverá ser orientada nesse sentido e, portanto, o envolvimento dos estudantes pode ocorrer no momento em que se virem passíveis de uma avaliação processual e formativa. Assim, se o docente entende a importância dessa avaliação e consegue implementá-la, acreditamos que, em alguns casos, os estudantes se apropriando dessa nova experiência avaliativa, podem se beneficiar em termos de aprendizagem e de relacionamento com o professor.

Apesar de não conseguirem colocar em prática a avaliação contínua, 50% dos nossos entrevistados reconhece a sua importância. Alguns até a consideram como essencial, mas não conseguem ter essa prática avaliativa, o que compreendemos como uma limitação formativa dos docentes, não apenas deste estudo, mas sem dúvida, do professor universitário. Em algumas respostas, foi possível perceber certa frustração do docente por não conseguir avaliar seus alunos de uma maneira mais aprofundada.

É essencial ter uma avaliação contínua, mas ela é difícil. Então eu acho que essa dificuldade explica um pouco o fato dela não acontecer em geral. Eu não vejo ela acontecendo, e principalmente na matemática ‘*é isso, isso e isso, e sua média é isso*’. Não importa se você chegou de um jeito e saiu do outro e a gente percebe alguns alunos evoluem de uma maneira (...) Então eu considero que ela é necessária (*professor 8*).

eu concordo que deveria ser assim, eu ate concordo que o aluno merece essa avaliação, que seria contínua, só que eu não consigo fazer isso...(*professor 11*).

Eu acho que é essencial, porque prova o aluno as vezes pode não ta bem naquele dia, pode não...alguma coisa pode interferir ali naquele momento porque é um momento só, então, quando você ta avaliando durante o período, toda as aulas, todos os dias, é...isso aí eu acho que faz a diferença. O caráter da disciplina que eu ministro que é de prática de ensino permite fazer isso mais facilmente (*professor 5*).

Diversos fatores já foram pontuados anteriormente que explicam a não adoção de um processo de avaliação contínua pelos professores. Não fossem todos eles –*turmas gigantes, sobrecarga de trabalho* etc- nossos professores teriam condições de avaliar continuamente seus estudantes? Surgiriam outros motivos pelos quais os professores não conseguiriam avaliar continuamente? Pontuamos este aspecto por considerá-lo de extrema relevância no processo de formação inicial e continuada dos docentes. A formação oferecida prioriza os saberes específicos de cada campo disciplinar, enquanto que os saberes pedagógicos ficam a critério da iniciativa do docente, do seu julgamento acerca de suas necessidades. “Podemos dizer, assim, que com limites de formação pedagógica entram; e, com limites de formação pedagógica, permanecem” (SILVA, 2011, p. 103).

Ainda fica em aberto o questionamento sobre a melhor forma de se avaliar os alunos. Desse decorre outras indagações como: que possibilidades de aprendizagem queremos propiciar em nossos alunos? Qual a finalidade da formação no ensino superior? Villas Boas (2005, p. 155) acrescenta:

Que tipo de cidadão se pretende formar? Para reproduzir ou produzir conhecimento? Que tipo de relação se pretende estabelecer: de interação ou de imposição? A partir disso se define o trabalho a ser desenvolvido: seu conteúdo, sua metodologia, seus objetivos, as atividades, o cronograma, os tempos, os espaços, o processo de avaliação.

Nosso estudo já sinaliza para uma avaliação formativa que assegura a qualidade das aprendizagens, das relações professor-aluno, uma nova experiência de aprendizagem aos alunos. Da mesma forma outros fatores seriam garantidos como: um estudo menos fragmentado, observância das particularidades e subjetividades dos alunos, uma cultura do *feedback*, a não verticalização do ensino e a diminuição de frustrações no processo de ensino aprendizagem.

3.3 - “Quero isso do aluno, que ele saia sabendo” – As finalidades do avaliar na concepção docente

Para que avaliar no ensino superior? Procurando responder questões como essa, perguntamos aos professores sobre qual a finalidade ou objetivo de se avaliar no ensino superior, na perspectiva do docente e do discente.

Obtivemos respostas diversas dos professores. Cabe ressaltar que um dos entrevistados afirma não confiar nas avaliações para o alcance dos objetivos que são propostos nas disciplinas, visto que, na concepção desse docente:

“Essa avaliação é muito subjetiva, o aluno pode estar indo muito bem e não ter base suficiente para aplicar aquilo no curso dele, ou, ele pode estar indo mal mas, na hora em que se depara com a prática ele se saia bem e acaba tendo maior motivação, aprenda melhor. Então isso é muito subjetivo. Eu não saberia dizer se essa avaliação seria fiel aos objetivos” (*professor 4*).

Sobre o discurso acima do *professor 4*, GARCIA (1999) acrescenta:

O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar (...) (GARCIA, 1999, p. 42).

Sendo assim, a prática de uma avaliação com ênfase no *produto final*, ou de maneira mais clara, na *nota* alcançada, causa ruptura com o processo de ensino-aprendizagem, e com o conceito ontológico¹² da avaliação que é de diagnóstico.

¹² Luckesi ao discutir a função da avaliação da aprendizagem: “É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (LUCKESI, 1996, p. 175).

Há dez (10) argumentos dos professores em que os objetivos da avaliação têm como foco o discente. Nesse sentido aparecem falas que se enquadram nas categorias: “*verificar se o estudante tem senso crítico*” e “*avaliar o desempenho do estudante*”. Cabe destacar que dos dez (10) docentes que responderam acerca dos objetivos que pretende alcançar na perspectiva discente nove (9) mencionaram ter como meta avaliar o rendimento do estudante.

Atentando primeiramente à categoria “*verificar se o estudante tem senso crítico*”, compreendemos que o professor quer do aluno o raciocínio, não apenas que ele saiba fazer contas e aplicar fórmulas, mas exige do estudante um entendimento crítico, interpretativo diante das questões, é o que afirma (*professor 9*):

Analisar na minha avaliação se ele tem um pouquinho de raciocínio crítico, para poder interpretar, avançar um pouquinho mais, se ele soube tirar proveito daquilo que foi passado em sala de aula e demonstrar isso na avaliação. Então eu também quero isso do aluno: que ele saia sabendo.

Quanto à categoria “*avaliar o desempenho do estudante*”, bastante visada pelos docentes entrevistados, percebemos como esses necessitam mensurar o *quanto* o aluno apreendeu da disciplina, se ele alcançou o *mínimo* considerado *necessário* exigido pela disciplina.

É avaliar mesmo, é ver se ele aprendeu o conteúdo. Avaliar se o conteúdo que a gente trabalhou durante aquele período foi absorvido ou não por ele (*professor 10*).

Com relação aos alunos primeiro eu quero saber se eles sabem ler e escrever. Isso já é uma boa parte da avaliação, certo? Porque muitos não sabem interpretar um exercício na matemática, não consegue sequer decifrar às vezes o exercício, já começa por aí o problema (*professor 7*).

O bom rendimento do aluno dentro daquilo que eu julgo ser importante (...) (*professor 1*).

Ver se ele conseguiu atingir aquele mínimo que eu esperava para disciplina (*professor 8*).

De acordo com Sordi e Ludke (2009), o ato de avaliar os alunos e o quanto aprenderam é uma conduta inerente ao trabalho docente e já absorvido pela comunidade acadêmica como tal. No entanto, já sabemos que a prova é instrumento bastante limitado no sentido de refletir as aprendizagens dos estudantes, visto que é concebida em momentos isolados do processo de ensino e aprendizagem; momentos geralmente permeados de tensão e subjetividades, por parte de estudantes e professores.

Com relação aos relatos dos entrevistados com ênfase nos objetivos da avaliação em relação ao trabalho do professor, aparecem sete (7) comentários dos quais três (3) se referem a uma prática justa de avaliação e, quatro (4), à necessidade do professor de analisar o próprio trabalho. Com base nesses relatos construímos as categorias “avaliação justa” e “*auto-avaliação*”.

Em análise à categoria “*avaliação justa*”, verificamos que os professores, em geral, afirmam elaborar provas coerentes, cujo objetivo seja de fato a verificação do que o aluno sabe, sem ater a questões de nível de compreensão acima das possibilidades dos estudantes, frente ao conteúdo trabalhado. Diz a professora: “É não preparar questões impossíveis (...) que o professor não seja aquele que fala inglês e pede francês. Então eu acho que eu tento caminhar dentro (*professor 11*)”.

Outro aspecto que aparece nas falas dos professores diz respeito às relações de poder presentes no contexto avaliativo, o que merece nossa reflexão.

Eu pelo menos tento fazer uma avaliação justa. Então, às vezes, você discutindo com o aluno, quando ele fala: “Mas isso aqui achei complicado. Isso aqui não está certo!” Você tenta argumentar mas, em geral, *você tentar fazer algo que pelo menos seja justo pro aluno; que ele considere que seja justo*, porque avaliar, querendo ou não, *é um poder tão grande que está na sua mão. Então eu acho que, às vezes, a gente abusa desse poder; mas esse abuso é também meio relativo* porque também eu tenho que ter esse poder para poder cobrar de alguma forma algumas coisas mínimas. Então como eu uso isso? (*professor 8, grifo nosso*).

Note no relato acima que a docente afirma tentar adotar uma prática avaliativa equitativa, demonstrando preocupação com a forma como o estudante vai encarar aquela prova. Ao mesmo tempo, pontua a complexidade do ato de ‘avaliar’, apontando para as relações de poder que implícita ou explicitamente se fazem notar neste processo.

Ao docente cabe-lhe o poder de aprovar ou reprovar um aluno. Ainda, ele pode se utilizar da avaliação como um instrumento de controle dos estudantes, seja no âmbito comportamental, seja na maneira como os estudantes se preparam para a prova, seja na forma arbitrária como o docente atribui as notas (caso não defina e exponha seus critérios de correção), seja na dimensão emocional ao projetar as notas que o aluno alcança em sua própria identidade. Assim, “as relações de poder e de submissão evidenciadas no espaço macro-social, encontram, muitas vezes, eco no espaço micro social da sala de aula” (MOURA 2007, p. 98).

Ainda que seja inevitável essa dimensão da avaliação que, segundo Luckesi (1996), é atrelada a um significado de poder que decide sobre a vida dos estudantes, o professor tem também o poder de escolher a maneira mais ética, coerente e formativa de se agir ao avaliar. A concepção avaliativa necessária ao contexto educacional, ou mesmo em quaisquer contextos, deve ter, portanto, um caráter formativo. Nesse sentido Luckesi (1996) corrobora ao apontar para a função da avaliação como sendo a de “subsidiar a construção de resultados satisfatórios” (p. 165), ou seja, a avaliação é diagnóstica, é esclarecedora, promove, subsidia as tomadas de decisão em favor do desenvolvimento e da formação dos pares envolvidos, sobretudo do sujeito avaliado. Já a avaliação classificatória, que elege e exclui, e hierarquiza as relações entre professores e alunos, limita todo o sentido do ato educativo.

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiossincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa a avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições (SORDI; LUDKE, 2009, p.315).

Os docentes que explicitaram informações que nos permitem chegar à categoria “*avaliação justa*” buscam, de modo geral, ver os resultados da avaliação dos alunos como um reflexo do próprio trabalho, ou seja, é um momento de “*auto-avaliação*”: “avaliar como que a minha aula pode ter interferido nessa questão da aprendizagem dele” (*professor 5*).

E, em relação a mim, acho que o resultado de avaliação a gente olha como reflexo do nosso trabalho: se você está conseguindo atingir aquele aluno; está conseguindo explicar; se ele está conseguindo te entender (...). Eu me preocupo bastante com o resultado de avaliação e tento rever como que eu estou fazendo o meu trabalho e se, de fato, ele está tendo resultado; o resultado que eu esperava (*professor 2*).

Como profissional eu acho que enquanto eu to avaliando os alunos eu tento me avaliar também porque acho que é a hora de eu perceber se eles estão entendendo o que eu to colocando em sala de aula se eles tão acompanhando a minha prática mesmo (*professor 3*).

Luckesi (1996) aponta para a função da avaliação da aprendizagem de conduzir, não somente o estudante, mas também o próprio docente, a um processo de autocompreensão do nível e das condições em que se encontra. Ele afirma que o professor “poderá se autocompreender no seu papel pessoal de educador, no que se refere ao seu modo de ser, às suas habilidades para a profissão, seus métodos, seus recursos didáticos, etc (...)” (LUCKESI, 1996, p. 176). A avaliação da aprendizagem, nessa ótica, ensina, elucida questões do processo de ensino, é ponte entre professor e aluno.

3.4 - “Qual é o limite para aprovar, para ele poder chegar do outro lado de uma maneira satisfatória ou não?” – As limitações da prática avaliativa.

As dificuldades encontradas pelos professores no processo de avaliar os alunos foi outra questão proposta aos entrevistados. Dos depoimentos dos professores foi possível definir quatro categorias. Evidenciamos: *critérios de correção*, mencionado seis (6) vezes; *elaboração de prova, feedback do professor e do aluno e prova e seus limites para avaliar*.

Estabelecer os *critérios de correção* das provas, de fato, se constitui tarefa árdua para o professor universitário. De acordo com os depoimentos dos docentes, isso se deve a fatores tais como: o número excessivo de alunos por sala de aula, o que acarreta em um grande volume de provas para serem corrigidas, com o mesmo rigor; a questão da flexibilidade que o professor precisa usar pois, caso contrário o nível de reprovação seria ainda mais elevado: “(...) porque se você for levar a ‘ferro e fogo’ você reprova 90%, tranquilamente(...)”(professor 7); e trabalhar com a avaliação em uma perspectiva justa, como diz (professor 3):

Acho que na Matemática é bem difícil de avaliar porque ou o negócio está certo ou está errado. Mas eu, em minhas avaliações (...) busco não colocar o certo ou o errado e tentar verificar o quê que ele conseguiu aprender mesmo com um erro, um desvio lá em cima, que atrapalhou o resultado dele no final (professor 3).

Ainda em relação aos critérios de correção das provas um aspecto que aparece se refere às dificuldades para estabelecer “os mínimos necessários” de conhecimentos que um estudante precisa apresentar para que seja aprovado. Esse é um aspecto inquietante

para o professor e que o coloca em situação difícil. Vejamos o depoimento de *professor 8*:

Você pega uma turma de massa, 60 alunos. É fogo (pra não dizer outra palavra) para avaliar, corrigir 60 provas da maneira rigorosa, que deveria ser (...). Qual é o limite para aprovar, para ele poder chegar do outro lado de uma maneira satisfatória ou não, (...). Você fica num meio, num beco (...) então qual que é o mínimo que eu tenho que fazer. E esse bom senso da avaliação ele é muito sutil, assim, ele pode pender para um lado, e pode pender para o outro. Saber achar esse intermediário, acho que é bem difícil! (*professor 8*).

No que se refere à categoria *elaboração de provas*, 27% dos docentes a sinalizam. Os comentários (3), em geral, abordam as dificuldades em se elaborar uma prova no nível adequado, compatível com aulas e a compreensão dos alunos. Alguns docentes mencionam a dificuldade de se colocar no lugar do aluno para dimensionar o nível da prova.

Na hora de pensar na avaliação, porque ai você tem que pensar ‘o que você quer avaliar’(...), me colocar no lugar do aluno, e tentar resolver aquela avaliação como se fosse o aluno para ver que nível, se está certo. (...) Essa é a maior dificuldade: a gente conseguir se colocar no lugar do aluno para imaginar aquela avaliação ali, o impacto dela, se vai ser bom, se vai ser ruim, se vai ter uma questão muito difícil, porque, às vezes, acontece sem querer, às vezes por querer. Então isso é difícil; acho que é o mais difícil (*professor 5*).

A minha preocupação é tomar bastante cuidado para não complicar uma certa técnica, colocando alguma coisa ali que vai ser empecilho. Acho que a minha maior preocupação é colocar de forma simples, mas de forma a cobrar tudo o que tem que ser cobrado ali, o básico (...) (*professor 2*).

Elaborar também é difícil porque você não quer que o seu aluno só repita aquilo que você fez. Você quer que ele pense e para ele pensar você põe um exercício de uma maneira diferente. Aí como que isso vai aparecer? Então, como cobrar isso sem ser...sem sair daquilo que você deu? É conseguindo dialogar com o aluno (*professor 8*).

A categoria *feedback do professor e do aluno* também agrega discussões sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Nessa categoria, aparece a questão do desinteresse do estudante em procurar o professor ao receber sua prova corrigida, fator que compromete o aprendizado, já que o próprio aluno não busca analisar e rever seus erros com intuito de aprender com eles. Outro ponto é o *feedback* do professor a todos os estudantes, o que os professores justificam como inviável devido ao grande número de alunos.

Vale destacar que em um contexto de trabalho composto de excessivo número de alunos por professor, principalmente, nas disciplinas do núcleo básico, esse *feedback* já ressaltado em estudos como o de Masetto (1992), como elemento importante para que o processo de avaliação favoreça a aprendizagem, ele pode ser organizado de forma menos individualizada, nos momentos em que o professor, após corrigir as provas dos estudantes, socializa, coletivamente, em sala de aula os erros vistos nas avaliações e as respostas ou caminhos corretos, preservando o anonimato das provas.

Além do excesso dos estudantes, também a situação de sobrecarga de trabalho vivida pelo professor universitário afeta a possibilidade de um *feedback*, mais individualizado, aos alunos. O depoimento do professor é ilustrativo:

É...eu acho assim: o sistema no qual a gente está inserido, de ensino-aprendizagem, ele é meio cruel, porque...você, às vezes, precisa ter esses momentos de avaliação e, às vezes, você não consegue dar o feedback necessário pro estudante, por dois motivos: porque a quantidade de estudantes é cada vez maior e, às vezes, pela falta de o estudante mesmo vir te procurar(...). Então, a dificuldade, às vezes, é essa ..A aprendizagem é um caminho de ida e volta. E, às vezes, ele vai e volta só até a metade. Então essa eu vejo que é uma das dificuldades: o fato da gente estar sobrecarregado de tarefas hoje em dia não permite que a gente tenha aquele tempo necessário para dar o atendimento ao aluno que seria pertinente em cada caso, digamos assim (*professor 6*).

Embora citada apenas duas vezes nos relatos, a categoria *prova como instrumento limitado de avaliação* surge como elemento importante à análise. A ‘prova’ é considerada um instrumento limitado e que não garante a avaliação do aluno. É compreendida como um momento único em que se faz presente a aspectos subjetivos e que não retrata, de forma mais abrangente, o aprendizado do aluno.

A gente, às vezes, acaba reprovando um aluno que talvez soubesse a matéria. E foi infeliz com as provas, ou alguma coisa assim, pode ter ocorrido algum problema...Então eu acho que isso pode ser para mim a questão mais difícil porque você não tem como avaliar se o aluno sabe ou não sabe assim exatamente. Acaba tendo esse problema de talvez você reprovar um aluno por simplesmente se basear na prova que ele fez (*professor 9*).

Mendes (2005) critica o uso predominante da prova, sobretudo no ensino superior, visto que é um instrumento que rompe com o processo de ensino-aprendizagem, servindo, portanto, à mera verificação de conteúdo e classificação do estudante. Ainda segundo essa autora, faz-se necessária uma ruptura com a centralidade

atribuída à avaliação. Contudo, ressalta-se que se deve sempre avaliar, sem sejam reservadas datas ou semanas especiais. E mais, avaliar para o aluno e não contra ele. Garcia (2009) corrobora com Mendes quando aponta para a limitação das práticas avaliativas. Afirma a autora:

Tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem sobre um conjunto limitado de escolhas. Geralmente, tais estratégias se concentram no uso de procedimentos da “avaliação somativa”, exercidos ao final de determinado período ou unidade de ensino. Isso implica, por exemplo, a manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que tende a destacar particularmente a utilização de provas escritas para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos (GARCIA, 2009, p. 205).

Devemos ampliar essa discussão para além da crítica à atual prática avaliativa na universidade. Considerando que a prova é tão limitada para avaliar os estudantes, e o professor universitário tem vários entraves que o impedem de avaliar com qualidade (ausência de formação pedagógica, sobrecarga de trabalho etc.), quais os caminhos devemos percorrer para uma avaliação mais justa e formativa? É claro que não é tão simples realizar mudanças, mas isso não impede de começar, aos poucos, a modificar alguns procedimentos, o que pode refletir em bons resultados como, por exemplo: a extinção das tensas semanas de provas; a diversificação da natureza das questões (discursivas, objetivas, criativas, construtivas, integradas, etc) e, porque não, a proposição de questões adicionais e que os alunos possam escolher em meio a elas um número determinado para resolver, dentro de um mesmo grupo temático; a apresentação dos critérios avaliativos; o não incentivo à competição; o estímulo a atividades coletivas; a produção de novas práticas de reflexão sobre as experiências de avaliação, entre outras propostas de ações.

Sabemos, com clareza, que nenhuma grande mudança ocorrerá sem que instâncias maiores se mobilizem em função da qualidade do ensino superior oferecido, ou seja, sem que haja um amplo movimento de reconstrução dos significados do ensino, o que também pressupõe uma redefinição das práticas políticas e sociais. Mas, nem por isso, devemos deixar de ter iniciativas individuais, ou mesmo ações em grupos, que possam tornar as práticas avaliativas em momentos que favoreçam a aprendizagem. Reafirmando, não defendemos o pensamento ingênuo de que práticas isoladas modificarão um sistema historicamente constituído e solidificado. Contudo, analisamos

a partir dos depoimentos, que experiências educativas e, sobretudo avaliativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes já seriam um bom começo. Garcia (2009) reflete sobre essas questões e aponta que estudos indicam que ainda é prematuro o diagnóstico sobre a melhor maneira de se avaliar: “(...) ainda não sabemos o suficiente a respeito de como conseguir, de maneira sistemática, que os estudantes experimentem determinadas formas de aprendizagem. Há muitas perguntas ainda a fazer, e respostas a obter” (p. 212). Este autor ainda pontua a importância de que os educadores reflitam, não apenas no âmbito teórico, mas sobre suas práticas avaliativas, considerando a extensão dessas sobre as aprendizagens dos alunos, ou seja, “a relação entre avaliação e aprendizagem seria tal que a natureza da aprendizagem, experimentada pelos estudantes, e seus estilos de pensamento poderiam ser bastante influenciados pelas estratégias de avaliação utilizadas pelos professores” (p. 210).

3.5 – “*Não pense que nós não somos sensíveis. Eu sou sensível! Pego uma prova e vejo que ele tirou zero...A gente sofre*” - A percepção dos docentes sobre o mau desempenho dos estudantes.

Questionados sobre o mau desempenho dos alunos em algumas disciplinas os professores apontam para fatores de ordens diversas, o que nos indicou seis categorias distintas de respostas. Lembramos que um único professor pode ter mencionado mais de um fator diretamente ligado ao elevado índice de reprovação ou mau desempenho.

Vale destacar que a temática *ausência de pré-requisitos* foi recorrente. Ela aparece sete (7) vezes. Aspectos relacionados ao *desinteresse e/ou abandono da disciplina por parte do estudante*, às *avaliações incoerentes/injustas*, ao *nível de dificuldade das disciplinas*, à *metodologia utilizada pelo professor*, ao *estudo de má qualidade pelo aluno*, à *falta de apoio da universidade*, à *prova como instrumento limitado de avaliação*, também aparecem nas entrevistas.

A responsabilização também do aluno pelo fracasso nas avaliações, pelo mau desempenho aparece nos depoimentos de alguns professores, uma vez que o estudante é considerado corresponsável pelo processo de ensino aprendizagem. Segundo esses professores, o índice de participação nas aulas é baixo. E quando se trata da assiduidade dos estudantes às aulas essa se mostra bastante pequena. Então, muitos alunos reprovam devido à descontinuidade nas aulas, o que pode ser atribuído à falta de compreensão

pelo estudante da importância daquela disciplina para sua formação. Daí, o desinteresse e possível abandono da disciplina pelo estudante, gerando a reprovação.

O estudante às vezes não consegue perceber a importância da disciplina do curso em que ele está matriculado (...). A participação é muito pequena, a motivação é muito pequena e a presença em sala de aula também é muito pequena (*professor 1*).

Eles não interessam pela disciplina. Achem que eles não deveriam cursar a disciplina. Eles abandonam. Não assistem aula. Muitos reprovam por falta (*professor 9*).

Os comentários desses docentes nos motivam a discutir sobre o envolvimento do estudante com a disciplina por ele cursada para além dos aspectos relacionados à falta de compromisso e empenho do mesmo. Buscamos levantar questões sobre os objetivos de determinada disciplina na formação dos alunos. Para Anastasiou (2006), ter em vista a formação de um sujeito para determinada área profissional pressupõe-se que o conteúdo de uma disciplina ministrada necessariamente deve gerar apreensões articuladas ao contexto global de formação. Dessa maneira, o docente deveria estar apto a apresentar as relações que fundamentam e justificam o cursar de determinadas disciplinas. E o discente, por sua vez, poderia vislumbrar, com mais facilidade, o campo de alcance e o nível de relevância da disciplina para sua formação futura. Isso nem sempre ocorre por razões de ordens variadas, que, por vezes, se referem ao contexto de sobrecarga de demandas que recaem sobre o docente, aspecto que já foi pontuado anteriormente.

Prosseguindo na análise das respostas dos professores com relação ao mau desempenho nas disciplinas, questões ligadas diretamente ao *instrumento de avaliação* mais utilizado, a *prova*, foram destacadas por 36% do total dos professores, sendo que 67% desses apontam para as *avaliações desconexas com o nível das aulas*, onde a cobrança de alguns conteúdos supera o necessário ou o previsto pela ementa da disciplina.

Eu sinto, pelo menos com alguns professores, a cobrança deles com relação à disciplina é...uma cobrança meio que desumana (...). Acredito, assim, alguma coisa tem que ser repensada, seja com relação à metodologia, quanto à avaliação, se está em sintonia com o que está sendo dado (*professor 8*).

Acredito que em alguns casos as avaliações não condizem com o que foi trabalhado na sala de aula. Falo isso pelas experiências que tive como

estudante. Não posso negar isso. Isso acontece. Algumas avaliações não são coerentes com o que foi trabalhado na sala de aula (*professor 1*).

Podemos inferir, a partir do conteúdo destas falas, que existe, também, uma cobrança exacerbada do conteúdo, além do necessário e/ou do esperado, o que, conseqüentemente, acarreta reduzidos níveis de aprovação ou de bom desempenho. Luckesi (1996) afirma que o professor, caso tenha o desejo de verificar se seus alunos conseguem ir além do previsto ou mesmo daquilo que lhes foi ensinado, pode propor situações problema ou atividades relacionadas sem, no entanto, “considerar o desempenho do educando nesses elementos para efeito de aprovação/reprovação” (179). Cabe-nos, então, questionar a formação de professores e a avaliação da aprendizagem, ou seja, é importante se refletir sobre a ausência de discussões sobre as práticas, processos e instrumentos avaliativos nos cursos de licenciatura, e as graves conseqüências geradas no processo de ensino aprendizagem e na formação dos futuros professores.

Segundo Pacheco (2007), a questão da qualidade na formação de professores é um ponto que enfrenta muitos desafios e em diferentes dimensões, pois, além dos conteúdos específicos de cada área, a formação deve ter ênfase na dimensão pedagógica nela atrelada. A precariedade da formação nas licenciaturas em muito se deve à marginalização destas com relação ao bacharelado e, conseqüentemente, à pesquisa que assume posição de destaque e status na universidade. Mendes (2006, p.25) acrescenta e respalda essa análise. Diz a autora:

De fato, as questões pedagógicas ocupam um lugar insignificante na formação inicial desses professores e na sua formação continuada. Há uma preocupação quase que exclusiva com o domínio de conteúdo da disciplina específica ou da área de pesquisa. Parece ser consenso que a avaliação deve ser um domínio do fazer docente, mas os cursos não têm contemplado a formação pedagógica no contexto do ensino superior.

Outro aspecto de relevância refere-se aos objetivos que o professor deveria ter em relação a sua prática avaliativa e, por conseguinte, expor aos estudantes, a fim de que o processo de avaliação seja o mais transparente possível, sem maiores surpresas. Vasconcelos (1995) apud Berbel et al. (2001), afirma que o aluno precisa saber a maneira como está sendo avaliado de forma que a avaliação não deve ser um prejuízo para o mesmo. No entanto, se o docente não explicita suas metas em relação à

avaliação, e tampouco deixa claras as formas de avaliar, a prova torna-se um instrumento de poder, ou de abuso de poder, nas mãos do mesmo.

Ainda analisando as provas, alguns desses professores questionam-na como único instrumento de avaliação, bem como sua validade, ao mesmo tempo em que não visualizam outras possibilidades de se avaliar os estudantes.

(...) eu acredito que o fato de um aluno ir mal em uma prova não significa que ele não saiba a matéria, a primeira coisa. Eu não acho que prova realmente avalia mas, infelizmente, é a única forma assim, que a gente tem aqui, é a única maneira de colocar o aluno pra estudar, realmente estudar (*professor 9*).

Ao mesmo tempo em que os docentes não estão preparados para agir de outra maneira em momentos de avaliação que não seja aplicação de provas, a estrutura institucional que o envolve dificulta a tentativa de outras práticas avaliativas que sejam formativas. Além disso, uma mudança nas práticas avaliativas demandaria mudanças metodológicas, estruturais, ou, ainda, culturais no contexto educacional.

Acreditamos que haja mais professores bem intencionados, que embora percebam as deficiências de seu trabalho, não sabem como mudar, presos a uma prática cristalizada que procura atender a objetivos formais. Longe de querer apenas justificar o professor universitário acreditamos ser importante lembrar que a vida escolar deste professor e destes alunos transcorre no contexto de uma cultura escolar onde a responsabilidade pelo próprio aprender e saber ainda não foi desenvolvida. O professor muitas vezes torna-se um reprodutor passivo de mecanismos tradicionais, por comodismo ou formação deficitária, de forma consciente ou não (...) (BERBEL et al. 2001, p.166).

A *ausência de pré-requisitos* necessários à aprendizagem de determinado conhecimento dos alunos foi um fator mencionado sete (7) vezes pelos docentes. Entre outros fatores mencionados pelos docentes está a questão da expansão universitária, não acompanhada da devida infra estrutura para acolher tantos estudantes que vêm de um processo de escolarização que apresenta defasagem em relação aos conteúdos básicos trabalhados no início do curso superior. Assim, a universidade não consegue atender ou de suprir as lacunas da formação básica, o que acaba por contribuir para o aumento dos índices de reprovação. Destacamos o discurso da *professora 11* do qual pode-se

perceber o sentimento de impotência diante da situação dramática que vivenciam os professores e alunos.

Eu acho que os alunos têm entrado...muito fracos, com muito déficit de conteúdo e, às vezes, até os programas das próprias universidades, tipo tutoria, não estão conseguindo suprir... A gente percebe e comenta com os colegas que com a expansão da universidade, o número de vagas e tal, possibilitou o acesso a mais pessoas ao ensino superior, mas, às vezes, a maioria não tem base. (...) Não é problema do Cálculo. Eles não sabem é matemática lá do 2º grau mesmo. Não sabem que não pode cortar um denominador com uma soma em cima. Então umas coisas malucas eles fazem...já começam errando a questão no primeiro passo...*eu não sei como lidar com isso sabe, não sei mesmo (professor 11, grifo nosso).*

A questão da expansão universitária é complexa, se analisarmos suas consequências para além do ingresso de estudantes, mas no âmbito da permanência desses. O que percebe são mecanismos que favorecem o acesso, mas a questão da permanência ainda carece de estratégias de ação. Precisamos debater acerca da “falta de pré-requisitos” dos estudantes, o que relaciona diretamente as questões sobre a qualidade da educação básica.

A baixa qualidade da educação básica em muito se deve à escassez de professores com adequada formação, sobretudo na área de exatas, conforme aponta Pacheco (2007). Em seu estudo, esta autora pontua que foi constituída pela Câmara de Educação Básica uma comissão de conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Ensino Superior para estudar as medidas que visam superar o “déficit de docentes”, o que resultou em um relatório intitulado “Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais”.

No relatório supracitado se conclui que o problema perpassa os âmbitos da má remuneração dos professores do ensino básico, o que desestimula os jovens a optarem pela carreira, como também as condições inadequadas de ensino, violência nas escolas, ausência de formação continuada e plano de carreira atraente. Ainda, é grande o número de aposentadorias na carreira e não é proporcional o índice de ingressantes. Por vezes, algumas soluções emergenciais são encontradas a fim de suprir tal carência como a contratação de profissionais liberais para lecionarem as disciplinas das Ciências Exatas, com devida ‘complementação pedagógica’, ou a contratação de estudantes de graduação ainda em formação, para atender à demanda por profissionais. .

Muito já se discute sobre a formação oferecida aos licenciandos, que deve primar pela dimensão pedagógica, sobretudo com relação à avaliação da aprendizagem, ponto tão crítico do processo educativo. A contratação de profissionais liberais, além de ser medida emergencial para suprir a carência de professores, agrava a situação da educação básica, visto que estes profissionais não receberam sequer a formação específica de determinada disciplina que lecionam. Contudo, tornam-se aptos ao magistério ao concluírem uma ‘complementação pedagógica’. Esse quadro desestimula ainda mais os jovens que poderiam ingressar na carreira e adia a tomada de decisão realmente mais fundamentada para solucionar o problema da falta de professores.

Retomando o debate sobre a expansão universitária, através da qual muitos estudantes têm a oportunidade de acesso ao ensino superior, mas nem todos conseguem corresponder ao nível mínimo de exigência, os docentes universitários de fato se encontram em situação difícil. Eles se vêem em meio a uma situação complexa: de um lado está a carência de conhecimentos básicos apresentada por muitos alunos iniciantes no curso superior; por outro lado precisam cumprir o conteúdo programáticos das disciplinas, e portanto, não conseguem dar o apoio necessário a esses estudantes.

O aluno (...) chega mal preparado. Falta uma base pra ele. E aí você vai trabalhar essa base no meio de um curso, no meio da disciplina? Não dá! (*professor 10*).

Nesse sentido, Luckesi (1996) pontua que “Um educando que não possui os pré-requisitos para uma aprendizagem qualquer não poderá efetivá-la. A dosagem do conteúdo novo não poderá ser diminuída de forma que não exista o avanço” (p. 134).

Concordamos com Pacheco (2007), quando enfatiza que a expansão do ensino superior amplia as chances de inclusão tornando-o mais democrático, destacando, pois, a função social do ensino superior. No entanto, vislumbramos uma grave lacuna situada na educação básica que não é tratada naquela instância do ensino, e acaba transferindo-se para a universidade deixando-a de mãos atadas no que se refere ao seu papel social: os estudantes ingressam, pois passam por um processo seletivo, e, uma vez inseridos, submetem-se (novamente) a sucessivos processos de seleção dentro da universidade, sob pena de serem excluídos momentaneamente, ou, em alguns casos, em caráter definitivo.

As questões relacionadas ao *alto nível de dificuldade das disciplinas* no ensino superior emergem de alguns relatos dos professores, como um reconhecimento desses profissionais do alto grau de exigência que demandam algumas disciplinas oferecidas.

Especificamente com a matemática eu acho que realmente algumas disciplinas têm um grau de dificuldade muito grande (*professor 8*)

É uma disciplina mais difícil, realmente. Eu não tiro essa questão. As disciplinas da Matemática podem ser um pouco mais puxadas, mais difíceis, e aí a questão do aluno não ter persistência...(*professor 9*).

Ainda que a universidade ofereça programas de apoio aos estudantes com defasagem de conteúdo e dificuldades de aprendizagem em virtude desse aspecto, alguns docentes afirmaram serem insuficientes tais iniciativas, visto que, talvez, o próprio docente poderia estar dando mais apoio ao aluno ou a própria universidade intensificando esse apoio aos estudantes, no caso específico da Matemática.

Talvez a gente poderia estar dando maior auxílio a esses alunos... mas eu não sei até que ponto a gente pode fazer isso (*professor 4*).

Falta de um apoio na universidade para eles, apesar de ter monitorias, tutorias. Mas um trabalho talvez mais específico no caso da Matemática. Acredito assim, que alguma coisa tem que ser repensada quanto à orientação dos alunos (*professor 8*).

Outros professores apontam para questões que se relacionam à *postura discente frente aos estudos*. Nessa categoria, os comentários incidem sobre a falta de estudos pelo aluno ou do estudo sem qualidade, em que são priorizadas atitudes imediatistas, de ‘decoreba’, sem foco na verdadeira aprendizagem do conteúdo.

(...) eu vejo hoje que os alunos, às vezes, têm uma dificuldade de saber estudar (...). Por mais que você se esforça eles ficam esperando uma coisa pronta (*professor 7*).

Eu acho que é uma questão de não saber estudar, além da falta de base, é claro. Mas só que o ‘não saber estudar’ acho que é o mais sério assim...porque o aluno fica lá tentando decorar exercício, copiando um monte de coisas e aí chega na prova não consegue reproduzir (*professor 5*).

Nos relatos acima, as professoras apontam para o perfil de aluno que não consegue se envolver numa dinâmica de verdadeiro aprendizado, e optam pela atitude mecânica com os estudos, o que pode o levar a uma frustração ou, dependendo da

prática avaliativa a qual for submetido, ao êxito. A *falta de estudos* também é mencionada por uma docente:

A falta de estudo (...) Para mim o grande problema hoje é a falta de foco e a falta de estudo...Porque hoje nós vemos uma grande quantidade de informações sendo colocadas...derramadas, despejadas nas nossas cabeças todos os dias...então a gente precisa selecionar um pouco melhor aquilo que se vai estudar...e estudar... o segredo é esse (*professor 6*).

Vale a pena retomar a discussão de Garcia (2009) sobre a dimensão da prática pedagógico-avaliativa docente na atitude de estudo dos alunos. Segundo este autor, conforme já ponderamos anteriormente neste estudo, diferentes tipos de avaliação tendem a orientar atitudes que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o autor aponta que a ação docente é fundamental na abordagem de aprendizagem adotada pelos estudantes. Não se trata aqui de atribuir aos docentes toda responsabilidade dos maus hábitos de estudos dos alunos por eles mencionados, mas de apontar para a estrutura que rege o ensino e orienta a prática pedagógica e que contribui para atitudes imaturas e pragmáticas frente aos estudos.

A questão da *metodologia utilizada pelo professor* também foi mencionada pelos docentes, não de maneira isolada. Estabeleceram relação entre a “metodologia de ensino utilizada e os índices de reprovação. Surgem comentários que dão pistas para questões que dizem respeito ao complexo processo educativo.

Será que a cobrança não está muito grande? Será que há outros caminhos pra se fazer ou se dar aquele conteúdo ou buscar novas metodologias (*professor 8*).

Talvez também tem o ‘lance’ da metodologia usada pelo professor. Também acredito. São diversos fatores(...). Também concordo que talvez tem uma metodologia que você poderia introduzir e tal, só que o sistema é um rolo compressor sabe, não dá (...) (*professor 11*).

Destacamos, nesse contexto de discussão, a importância da formação continuada comprometida com a prática pedagógica docente, com o ensino de qualidade, que deveria subsidiar os docentes nos desafios que se impõem na prática pedagógica, no cotidiano das aulas.

(...) não se trata de supervalorizar os saberes didático-pedagógicos, mas, após algum tempo de atuação docente, fica evidente a defasagem sobre esse aspecto. Mesmo para quem passou pela formação em cursos de licenciatura

não significa que tenham uma preparação adequada para ser professor de educação superior (PINTO, 2005, p.).

Veiga (2006) reforça essa percepção ao afirmar que a titulação deve ser considerada condição necessária, mas não suficiente para o exercício da docência. Assim, podemos sinalizar para a necessidade de que aos docentes sejam oferecidos cursos de formação continuada que possam favorecer a prática bem sucedida e ao processo de ensino aprendizagem.

3.6 - As concepções dos docentes sobre avaliação da aprendizagem e seus reflexos na prática pedagógica: uma análise a partir dos relatos de entrevista

Com base nos dados apresentados nas seções deste capítulo, observamos que a quase totalidade dos entrevistados afirma não ter base formativa sobre avaliação da aprendizagem, o que realça esse tema como lacuna nos cursos de formação de professores. Em sua maioria, os docentes se utilizam de suas experiências enquanto estudantes para refinarem sua prática avaliativa ao longo da carreira, por meio da experiência adquirida ao longo de uma trajetória acadêmica, sem, contudo, poder se valer de um aporte teórico mais adequado. Nesse sentido faz-se relevante destacar a importância da formação continuada em Avaliação da aprendizagem, sobretudo, num contexto em esse tema não é pauta de discussões .

Ao buscarmos compreender os relatos dos professores, verificamos, também, que a maioria considera inviável uma prática de avaliação contínua devido à sobrecarga de trabalho que geraria, principalmente se considerar o elevado número de estudantes por turma. Esse fator inviabilizaria o *feedback* necessário aos alunos e, portanto, o processo perderia o sentido.

Outra justificativa apresentada para a não adoção de uma avaliação processual se ancora em uma cultura acadêmica já arraigada na qual se considera os estudantes como inaptos a uma avaliação contínua. Diante disso, analisamos que, também os docentes, não estariam capacitados para, imediatamente, implementar um processo de avaliação contínua, mesmo porque poucos têm a clareza do que isso representa e como se daria.

Uma questão levantada por um docente e discutida pela literatura, é que as estratégias avaliativas conduzem, de certa forma, a rotina de estudos do aluno. Esse fator sustenta, portanto, a cultura acadêmica vigente: estudar somente em momentos antes da prova; estudar apenas para fazer prova, etc. Destacamos ainda que, embora seja tarefa desafiadora a de transformar as práticas pedagógicas na universidade, é questão *sine qua non* a mobilização frente às práticas já arraigadas e amparada em bases pouco qualitativas.

Diante do exposto, compreendemos que a metade dos professores, apesar de não conseguirem implementar um processo de avaliação da aprendizagem contínua da , aponta para a relevância desse processo, referindo-se a ela como “essencial”, “interessante” e “difícil”.

Com relação aos objetivos que os docentes têm em relação à avaliação, a maioria deles indica a busca de se aferir o rendimento do estudante, o que pressupõe um olhar bastante quantitativo sobre o papel da avaliação. Outro ponto também mencionado diz respeito aos resultados da “prova” serem reflexo do trabalho desempenhado no período letivo, o que pressupõe um caráter de reflexão acerca da própria prática.

No que se refere às dificuldades encontradas pelos docentes no momento de avaliar seus estudantes, percebemos que *critérios de correção* das provas foi a expressão mais recorrente. Em seguida, aparece, algumas vezes, a *elaboração da avaliação*. Uma questão interessante que emergiu dos comentários foi relacionada à limitação do instrumento de avaliação, a “prova”, que, por si só, não garante a avaliação do aluno. No entanto, nenhum professor avalia de outra maneira, pois não sabem como fazê-lo, apesar de reconhecerem a ineficácia do uso isolado desse instrumento.

Em relação à percepção dos professores sobre o mau desempenho dos estudantes nas provas, a maior frequência de comentários se deu na categoria *ausência de pré-requisitos*. Os docentes consideram que os alunos chegam ao ensino superior com grande defasagem de conteúdos do ensino básico, o que se agrava na universidade. A questão da expansão universitária foi citada nesse contexto, visto que a universidade recebe uma enorme demanda de estudantes e não está devidamente preparada para suprir as lacunas de conhecimento de todos.

Outro fator que também foi bastante citado se refere ao *elevado nível das provas* que, às vezes, é incompatível com o nível das aulas ministradas, na ótica de alguns docentes.

Apreendemos ainda, dos relatos, que alguns docentes reconhecem certo nível de dificuldade das disciplinas que oferecem. Isso exige do estudante esforços redobrados ou certa maturidade intelectual. Contrapondo, é também ressaltado o perfil do aluno que estuda sem qualidade ou comprometimento, fixando-se em práticas imediatistas de estudo, o que só agrava a situação do mau desempenho.

Em síntese, verificamos que a maioria dos docentes, apesar de, em sua totalidade, apresentar práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva ampara em um modelo de racionalidade técnica, com ênfase no “produto final” do processo de ensino aprendizagem, possuem a consciência das limitações desta prática. Contudo, esse questionamento não mobiliza à transformação, a princípio. Confere-se à prova um espaço de poder e um caráter finalista em detrimento de um processo e uma dinâmica que decorrem das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo. Isso se justifica pela ausência de um *saber fazer* diferente (devido à lacuna formativa) ou na falta de incentivo da própria instituição de ensino que se insere em um contexto regido pela eficiência, produtividade, ainda que isso respalde uma prática avaliativa somativa e uma prática educativa excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como motivação inicial para este estudo a minha experiência enquanto estudante de graduação em Licenciatura em Matemática e tendo vivenciado inúmeros momentos avaliativos nessa formação que suscitaram em mim uma inquietude do ponto de vista formativo, pudemos avançar nossa discussão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de formação de professores. Neste estudo, trouxemos o desejo de compreender os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por professores universitários e de investigar as implicações dos resultados das avaliações de disciplinas, sobretudo na prática pedagógica. Buscamos orientar-nos na perspectiva formativa de avaliação no ensino superior a qual acreditamos ser a que melhor conduz o processo de ensino-aprendizagem a efetivar-se como formador de cidadãos para a sociedade. Os resultados desta pesquisa são advindos de uma interlocução com o campo científico e com os docentes universitários, sujeitos participantes. Em síntese, vimos que há, por parte dos docentes, um anseio por uma prática avaliativa mais justa, voltada para o crescimento do estudante e, ao mesmo tempo, a prática de uma avaliação que serve à seleção de alguns, e exclusão dos demais estudantes.

Nesse momento, destacaremos alguns aspectos desse movimento de investigação.

O docente frente ao Projeto de avaliação de disciplinas

No que se refere a esse aspecto, verificamos que os professores, apesar de entenderem que a pequena participação dos estudantes limita a generalização dos resultados obtidos, envolvem-se com esses resultados em busca de uma referência de análise da própria prática, na perspectiva de um auxílio à mesma. Muitos relatam que já fizeram modificações na própria prática em função desses resultados, o que indica que esses têm reflexo na prática pedagógica dos professores. Notamos também que, alguns professores, frente aos resultados das avaliações de disciplinas, encontram-se imobilizados, sem saber como agir ou como mudar um quadro de maus resultados, o que sinaliza para as necessidades formativas que possuem, sobretudo no âmbito dos saberes pedagógicos.

Constatamos, ainda, que o docente apresenta limites como avaliador da sua disciplina, visto que um atributo que vem determinar a participação da maioria deles

nesse processo é a condição de se encontrarem em período probatório, o que gera a obrigatoriedade e os obriga a tomar parte do processo. Cabe dizer que são tantas demandas e prioridades por parte dos professores que essa prática fica relegada a segundo plano.

Nesse contexto, a avaliação de disciplinas se faz presente no cotidiano da maioria dos professores, seja positivamente, oferecendo informações para o aprimoramento do trabalho docente, seja negativamente, tendo em vista os limites mencionados pelos professores. Inferimos que, em parte, os resultados das avaliações de disciplinas se direcionam a melhorias e reestruturação das mesmas, o que acaba refletindo na prática pedagógica do docente.

Os docentes e suas concepções de avaliação da aprendizagem

Sobre esse aspecto, foi possível visualizar parcialmente a prática pedagógica vivenciada pelos docentes. Os professores, quase que unanimemente, evidenciam não possuir referências formativas concernentes à avaliação da aprendizagem. Esse dado em nossa pesquisa se soma aos de outras já desenvolvidas (PACHECO, 2007; MENDES, 2006; ANASTASIOU, 2006; FERENC, 2005; SILVA, 2011) e destaca uma grande lacuna nos processos de formação de professores. Os docentes, com base nos saberes adquiridos pela experiência, que não devem ser desprezados, desempenham uma prática pedagógica, boa parte das vezes, direcionada pelo ensaio e erro. Vão, assim, agindo até se tornarem experientes e consolidarem o seu *saber fazer*. Ressaltamos a importância dos cursos de formação continuada, sobretudo com relação às práticas avaliativas, levando-se em consideração que o tema *Avaliação* no âmbito da universidade, se envolve em silêncio.

Avaliação contínua e formativa

Nessa perspectiva, observamos a dificuldade quase unânime em se adotar a prática da avaliação contínua e formativa. Uma das justificativas é a sobrecarga de trabalho que esta prática geraria, considerando o elevado número de estudantes por turma, como também a falta de preparo dos sujeitos envolvidos no processo educativo (estudantes e professores) para lidar com essa prática ou processo. Ainda que seja uma tarefa desafiadora a de transformar as práticas pedagógicas na universidade, não

podemos nos manter à margem diante de uma prática arraigada e amparada em pilares como: eficácia, eficiência e produto final.

Compreendemos, ainda, que apesar de não conseguirem implementar um processo de avaliação contínua da aprendizagem aos seus alunos, a metade dos professores aponta para a relevância desse processo, referindo-se a ela como “essencial”, “interessante” e “difícil”. Isso nos revela que os docentes participantes da pesquisa têm a consciência das práticas que adotam, do seu alcance na formação dos estudantes. Sabem que suas práticas avaliativas poderiam ser mais formativas, não se restringindo à aferição do rendimento do estudante, o que funda em uma perspectiva quantitativa da avaliação.

Dificuldades de se avaliar o estudante

No que se refere a esse aspecto merece destaque o estabelecimento de critérios de correção das provas. Além de se estabelecer critérios, esses poderiam ficar mais evidente aos estudantes, o que tornaria ainda mais transparente a correção. Possivelmente, isso geraria uma perda do poder do professor quando da atribuição da nota, e, nesse ponto, as relações de controle geradas pelo contexto da avaliação ficariam abaladas. Isso seria uma dimensão positiva do processo de ensino aprendizagem. Consideramos que os critérios de correção devem ser muito bem definidos para o docente e para os estudantes com base nos objetivos (que também devem ser muito claros) que se pretende alcançar com a disciplina.

Outro aspecto apontado foi a elaboração do instrumento de avaliação da aprendizagem coerente e adequado aos objetivos que se pretende alcançar. A “prova” também foi apontada como um fator que dificulta o próprio processo de avaliação, visto que ela, por si só, não determina as aprendizagens do aluno. No entanto, nenhum professor avalia de outra maneira, pois não sabem como fazê-lo ou não admitem outra maneira, apesar de reconhecerem a ineficácia do uso isolado desse instrumento.

Percepção dos docentes sobre ao mau desempenho dos estudantes nas provas

O mau desempenho é atribuído, com bastante recorrência, à ausência de pré-requisitos. Os professores apontam para as deficiências em relação aos conhecimentos de conteúdos básicos com que os estudantes chegam à universidade e a limitação da instituição em face dessas carências advindas dos processos de escolarização anteriores

dos alunos, considerando também o contexto de expansão universitária que incentiva e facilita o acesso cada vez maior de pessoas a esse nível de ensino.

Apreendemos ainda, dos relatos, que alguns docentes reconhecem um certo nível de dificuldade das disciplinas que oferecem, bem como um elevado nível das provas, que, em alguns casos, superam o nível máximo de exigência. Acrescenta-se a isso o perfil do aluno que estuda sem qualidade ou comprometimento, fixando-se em técnicas imediatistas de estudo, o que só agrava a situação do mau desempenho.

Nesse contexto, verificamos que a maioria dos docentes, apesar de, em sua totalidade, possuírem práticas pedagógicas reguladas por um modelo de racionalidade técnica, com ênfase no “produto final” do processo de ensino aprendizagem, possuem a consciência das limitações desta prática sem, no entanto, questioná-la a ponto de transformá-la, a princípio. Confere-se à prova a condição de instrumento de avaliação por excelência em detrimento de todo um processo e dinâmica decorrentes das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo, ou pela ausência de um *saber fazer* diferente (devido à lacuna formativa) ou por não terem incentivo da própria instituição de ensino que segue a linha da eficiência por meio de uma prática somativa e excludente.

Para encerrar o debate

Por fim, como forma de conclusão deste estudo realizado a partir da participação de doze docentes, orientado por uma análise qualitativa de pesquisa sobre a avaliação de disciplinas e a avaliação da aprendizagem, apontamos, com base nos resultados obtidos, para a necessidade de se incluir, na reestruturação dos cursos de formação de professores, a problematização e fundamentação sobre avaliação da aprendizagem. Compreendemos que as práticas pedagógicas são direcionadas pelas concepções que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva somativa. Dessa forma, os docentes têm dificuldades de empreender esforços que impliquem na transformação de sua prática pedagógica, sobretudo avaliativa, visto que possuem muitas limitações na dimensão formativa. Bem sabemos que nosso recorte de pesquisa apresenta limites, mas sinaliza a necessidade de investimento nessa área na perspectiva de se problematizar os saberes da experiência sobre os processos avaliativos de professores do ensino superior e de buscar a constituição de um saber específico sobre o

tema, que possa ancorar as práticas pedagógicas de forma consciente, democrática e na dimensão formativa.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso¹³, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. O diagnóstico tem por objetivo aquilatar as coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 1996, p.172)

¹³ O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. (...) Em síntese, o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo (LUCKESI, 1996, p.172).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil**: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, 2001, vol.22, nº.74, p.163-189.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, PALMIRA. (Orgs.). **Educação Superior em Debate**. v.5, Brasília, DF, 2006, p. 147-173.

ARDILES, R.N. de. **Um estudo sobre as concepções, crenças e atitudes dos professores em relação a matemática**. 2007. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BERBEL, N. A. N. et al. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no Strictu Sensu: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. 1.ed. São Paulo: Papyrus, 2009, p. 49-89.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTENCOURT, H. R. et al. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 48, p.91-114, 2011.

BITTENCOURT, N. A. **Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior**: um processo construído e vivenciado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1993.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. UNESCO, 2002, p. 87-105.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAVES, S. M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001.

_____. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: Realidade, complexidade e possibilidades, 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p.49-64, 2008.

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1.ed. São Paulo: J.M., 2005, p.53-79.

COÊLHO, I. M. Educação Superior: por uma outra avaliação. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (orgs). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais / Deise Mancebo... [et al.]; São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 117-135.

_____. Educação Superior: por uma outra avaliação. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais / Deise Mancebo et al.; São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na Transição de Paradigmas**. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. p.123-142.

ESTEBAN, M.T. (org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de Professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: **VIII Congresso Estadual sobre formação de educadores**- UNESP, 2005.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 573-590.

FERENC, A. V. F.; SILVA, C. F.; SARAIVA, A. C. L. C **Necessidades formativas de professores universitários para o exercício de ensinar**: um estudo do desenvolvimento profissional de iniciantes no magistério. 2008. Relatório de Pesquisa. Viçosa, MG, 2008.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e possibilidades**. Campinas, SP, Papirus, p. 91-113, 2009.

FILHO, L. M. F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.1, p. 139-159, São Paulo, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p.201-213, SP, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: Esteban, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. Dp&a 1999, pág. 29 - 49.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, PALMIRA. (Orgs.). **Educação Superior em Debate**. v.5, Brasília, DF, 2006, p. 63-85.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANCEBO, D. Avaliação na Educação Superior, Estado e produção de subjetividades. In: ANPED, 24., 2001, Caxambú. **Anais eletrônicos...**Caxambú, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt11>.

MARCON, R. J. **A avaliação do ensino superior: por uma prática reflexiva.** 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** 1.ed. São Paulo: J.M., 2005, p. 121-149.

_____. **Formação de Professores e Avaliação Educacional:** o que aprendem os estudantes de licenciatura durante sua formação. 2006. 214 f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOROSINI, M. C., MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, PALMIRA. (Orgs.). **Educação Superior em Debate.** v.5, Brasília, DF, 2006, p. 47-62.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica:dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Anais da 30ª reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2007.

NOVAES, A. O. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em Avaliação Educacional** v.22, n.48, p. 11-28, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, E.D. de. **A Formação de Formadores em Avaliação da Aprendizagem: O Processo de Formação Inicial em debate.** 2007.158 f. (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2007.

PACHECO, M. M. D. R. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura.** São Paulo, 2008.194 f. (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERES-DOS-SANTOS, L.F.B; LAROS, J.A. Avaliação da Prática Pedagógica do Professor de Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.18, n.36, p.75-95, 2007.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. 1.ed. Porto Alegre:Artmed, 1999.

PINTO, M. G. C. da S. M. G. A docência na educação superior: saberes e identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

REZENDE, M. A. R. **A relação avaliação/registo no ciclo da juventude.** Possibilidades e limites na construção de uma prática educativa, 2003. 318f. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTIAGO, M. E.; LUIS, S. B. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. **Anais da XXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SERAFIM, M. P. **O processo de mercantilização das Instituições de educação superior: Um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2002, n.20, pp. 60-70. ISSN 1413-2478.

SEVERINO, A.J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, C. de F. da. **“Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?.** 2011. 151 f. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Viçosa, MG, 2011.

SILVA, E. M. da. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 91-114, 2008.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: Políticas Educacionais e reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

_____. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (orgs). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais /** Deise Mancebo et al.; São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 97-116.

SORDI, M. R. L. de. **A Avaliação da Aprendizagem Universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, M. E. M. L. **Pedagogia Universitária: A aula em foco.** 1.ed. São Paulo: Papyrus, 2000, p. 231-248.

_____. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1.ed. São Paulo: J.M., 2005, p. 121-149.

_____. Por uma aprendizagem “MAIÚSCULA” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 22-35.

_____; M, LUDKE. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p. 253-266, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I.P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, PALMIRA. (Orgs.). **Educação Superior em Debate**. v.5, Brasília, DF, 2006, p. 85-97.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário:. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1.ed. São Paulo: Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 121-149.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. **Formação em avaliação:** a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246 f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizada com os professores

Temática: A Avaliação de Disciplinas na UFV

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
 Graduação
 Mestrado(em andamento)
 Doutorado(em andamento)
 Pós-Doutorado(em andamento)
3. Há quanto tempo você atua como docente? Já atuou em outros níveis de ensino?(experiência profissional)
4. Você participa ou já participou dos programas de formação continuada oferecidos pela UFV?
 Sim Não
5. Você tem conhecimento do Projeto para Avaliação continuada das Disciplinas dos Cursos de Graduação da UFV (PAD) elaborado em 2002 pela Comissão Permanente de Avaliação de Disciplinas (COPAD)?
 Sim Não
6. De maneira geral, o PAD visa, com os resultados das avaliações realizadas pelos estudantes e professores, subsidiar a melhoria das disciplinas e das práticas educativas nos cursos de graduação da UFV. Como você percebe o cumprimento desses objetivos na realidade do DMA (CCE)?
7. Outro objetivo do PAD consiste em informar o professor acerca do desenvolvimento da disciplina que leciona, quanto a sua adequação aos cursos a que se refere, aos objetivos e à metodologia utilizada. De que maneira os resultados das avaliações poderiam auxiliar o professor com relação à disciplina por ele oferecida?
8. Você consegue visualizar, em sua prática, desdobramentos ou ações decorrentes dos resultados de avaliações de disciplinas?
9. Uma das questões mais complexas e de fundamental importância no ambiente educacional é a avaliação da aprendizagem. É esse também um dos fatores bastante recorrentes nos discursos dos estudantes nas avaliações de disciplinas. A que fatores você atribui o mau desempenho de alguns estudantes nas avaliações da aprendizagem desenvolvidas?

10. Quais foram as referências ou aprendizagens, de seu curso de formação inicial, que servem de subsídio à sua prática pedagógica, com a avaliação da aprendizagem?
11. Ao avaliar uma turma de estudantes, quais são os objetivos que você, como professor e avaliador busca alcançar nas perspectivas docente e discente?
12. Quais são as maiores dificuldades encontradas no ato de avaliar seus alunos?
13. Cabe também ao professor avaliar a disciplina ao final de cada semestre. As questões versam sobre o conteúdo, dinâmica, objetivo da disciplina, avaliação da aprendizagem, auto avaliação, o aluno, entre outros fatores. O que significa esse momento pra você, enquanto profissional do ensino?
14. Um outro objetivo do PAD é “sensibilizar o professor a respeito da necessidade de avaliar continuamente o processo ensino aprendizagem.” Quer dizer, a avaliação como um processo contínuo durante o curso e não somente realizada em provas ou trabalhos finais. Qual a sua percepção acerca desta questão?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com o chefe de departamento

Temática: A Avaliação de Disciplinas na UFV

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
 - () Graduação
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Pós-Doutorado
 - () Pós-Doutorado
3. Você tem conhecimento do Projeto para Avaliação continuada das Disciplinas dos Cursos de Graduação da UFV (PAD) elaborado em 2002 pela Comissão Permanente de Avaliação de Disciplinas (COPAD)?
() Sim () Não
4. Um dos objetivos da avaliação de disciplinas da UFV é apresentar às coordenações de curso parâmetros para análise da adequação das disciplinas aos cursos. Qual é a sua percepção sobre essa questão?
5. É sabido que, embora cada ocupante de cargo de chefia (ou de direção) possua prerrogativas específicas de decisão, as decisões mais importantes são tomadas coletivamente em alguma das instâncias colegiadas o que pressupõe um processo de discussão de idéias e projetos. Levando-se em consideração que a

avaliação de disciplinas pretende também fornecer aos departamentos subsídios para análise de problemas referentes ao desenvolvimento das disciplinas que oferece, como se dá o espaço de discussão desses problemas no DMA tendo em vista os resultados das avaliações de disciplina realizadas pelos estudantes?

6. O PAD visa que ações sejam implementadas a fim de aperfeiçoar o desenvolvimento das disciplinas, tendo em vista os resultados das avaliações de disciplina. Você consegue pontuar quais são as dificuldades encontradas na tentativa de implementar propostas de melhoria das disciplinas?
7. Cabe também ao professor avaliar a disciplina ao final de cada semestre. As questões versam sobre o conteúdo, dinâmica, objetivo da disciplina, avaliação da aprendizagem, auto avaliação, o aluno, entre outros fatores. O que significa esse momento pra você, enquanto profissional do ensino?
8. De que maneira os resultados das avaliações poderiam auxiliar o professor com relação à disciplina por ele oferecida?
9. Um outro objetivo do PAD é “sensibilizar o professor a respeito da necessidade de avaliar continuamente o processo ensino aprendizagem.” Quer dizer, a avaliação como um processo contínuo durante o curso e não somente realizada em provas ou trabalhos finais. Qual a sua percepção acerca desta questão?
10. Quais são os maiores impactos dos resultados das avaliações de disciplinas no DMA?