

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Concepções e Práticas Avaliativas nos Cursos de Licenciatura

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

**SÃO PAULO
2007**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Concepções e Práticas Avaliativas nos Cursos de Licenciatura

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof. Dra. Marli E. D. A. André

**SÃO PAULO
2007**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Aos meus filhos Rodrigo, Thaís e Vinícius

Que justificam minha existência.

Pai,

*“No tempo,
meu coração contempla a eternidade e
me fala do dia sem despedidas,
do encontro que não termina,
do amor que será eterno.”*

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marli André, minha orientadora, pela atenção, compreensão, orientação e confiança dispensadas a mim.

Às Professoras Doutoras Bernardete Angelina Gatti, Clarilza Prado de Sousa e Lea Depresbiteris, pelas competentes considerações e sugestões, quando do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós Graduated – Psicologia da Educação que, direta ou indiretamente, influenciaram e colaboraram com esta pesquisa.

A toda a comunidade acadêmica da Instituição pesquisada, pelo apoio e pela oportunidade oferecida para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço em especial à Profa. Dra. Miriam O. Levada, à Profa. Dra. Rose Mary Coser, ao Prof. Dr. Marcelo Augusto Marretto Esquisatto e ao Prof. Dr. José Antônio Mendes.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos colegas do doutorado, pelo companheirismo e pelas descobertas que me propiciaram durante nossos estudos.

Aos parceiros de docência, sujeitos desta pesquisa, que consciente e prontamente se dispuseram a colaborar com minha pesquisa.

Aos meus professores da Graduação em Pedagogia, que desempenharam papel importante em minha formação pessoal e profissional.

Às professoras Marilda Prado Yamamoto, Marília Badaró e Maria Alice Mesquita mestras inesquecíveis.

Ao meu querido marido Ailton, meu grande incentivador na trajetória das minhas conquistas e meu maior torcedor.

À minha mãe, que na escola da vida foi minha principal mestra exemplo de coragem e determinação.

Aos meus irmãos e minha irmã, pelo apoio incondicional em todos os momentos importantes da minha caminhada.

À professora Maria Elisa, amiga querida, modelo de profissional competente, por sua ilimitada disponibilidade em acompanhar e colaborar no desenvolvimento e correção deste trabalho.

À Susiane Moraes que, com a sua sensibilidade e carinho, em momentos em que o silêncio parecia predominar, me alimentava com informações sobre a temática da avaliação.

Às queridas amigas Lúcia Carvalho e Roberta Rotta agradeço as contribuições, carinho e os estímulos pela crença de que eu seria capaz.

Às queridas Luciana Lucci e Maria Inês Santos, amigas de todas as horas agradeço pela amizade incondicional.

| *Aos meus tios e tias, que, sempre carinhosos, souberam incentivar-me em todos os momentos importantes de minha vida.*

A todos os amigos e companheiros que fiz na Instituição, em especial aos professores parceiros e aos funcionários, que me estimularam nessa caminhada, sempre com uma palavra amiga de conforto e de estímulo, e por acreditarem que eu seria capaz de finalizar essa etapa tão importante de minha vida.

A todos os demais amigos, pelo incentivo nessa caminhada.

*Ando devagar
porque já tive pressa
e levo esse sorriso
porque já chorei demais.*

*Hoje me sinto mais forte,
mais feliz quem sabe,
Eu só levo a certeza
de que muito pouco sei,
ou nada sei.*

[...]

*Todo mundo ama um dia,
todo mundo chora
um dia a gente chega
e no outro vai embora.*

*Cada um de nós compõe
a sua própria história
E cada ser em si
carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.*

Almir Sater e Renato Azevedo

RESUMO

Márcia Maria Dias Reis PACHECO. **Concepções e Práticas Avaliativas nos Cursos de Licenciatura.** São Paulo, PUC, 2007 (Tese de doutorado).

Na presente tese objetivou-se investigar as concepções avaliativas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura. A pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo, com professores dos cursos de licenciaturas existentes na instituição: Matemática, Química, Física, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Partiu-se do pressuposto de que as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores nos cursos de formação, possibilitavam aos alunos experiências que influenciariam na construção nas futuras práticas avaliativas. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário com questões fechadas, composto de 25 itens, foi inspirado em depoimentos registrados em pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior e aplicado a todos os professores que ministram aulas nos cursos de licenciaturas da instituição. Os dados dos questionários foram utilizados para a escolha dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada foi realizada com seis professores, o que permitiu um aprofundamento das questões que permeiam as práticas avaliativas. Os dados foram agrupados em três categorias: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? e foram submetidos à análise de conteúdos. No referencial teórico utilizamos as contribuições de autores como: Luckesi, Prado de Souza, Perreunoud, Hadji e Afonso Janela. Constatou-se que as práticas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo, são utilizadas para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações e aperfeiçoar o processo de ensino. Foi possível identificar ainda que os professores, em suas práticas avaliativas, utilizam vários instrumentos e procedimentos avaliativos e que procuram integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos também sugerem que a instituição, com sua organização didático-administrativa e suas ações favorece o desenvolvimento de práticas avaliativas diferenciadas. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade e a preocupação de pensarmos criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros professores que atuarão na educação básica, o que, de certa forma, levanta importantes pontos de reflexão, sobre a formação de professores e revela, de modo especial, que os futuros docentes poderão construir saberes e práticas avaliativas diferenciadas, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, criando bases para a futura prática docente.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Práticas Avaliativas, Formação de professores; Ensino Superior.

ABSTRACT

Márcia Maria Dias Reis PACHECO. **Conceptions and Evaluative Practices in Baccalaureate Courses.** São Paulo, PUC, 2007 (Doctor's degree)

The present work aimed at investigating the docents' evaluative conceptions at a higher learning institution located in São Paulo state. The research was held with docents actuating in the following areas: Mathematics, Chemistry, Physics, Physical Education, Biological Sciences and Pedagogy, and it was assumed that their evaluative practices would positively influence the students' future performance on such pedagogical aspect. The instruments for data collection consisted on a questionnaire and further interviews. It was a questionnaire with closed questions, in a total of 25, based on statements registered on other researches on evaluation applied to the docents of the institution. The answers in the questionnaires were used to elect the docents to be interviewed. The open-ended interviews with the six elected allowed the expression of profound thoughts on the issues investigated: 1. Why evaluating? 2. What is to be evaluated? 3. How to evaluate? The answers were then submitted to the analysis of contents. The theoretical references were concentrated the authors: Luckesi, Prado de Souza, Perreunoud, Hadji and Afonso Janela. It was evidenced that the practices developed by the interviewed has a formative role, being used to detect the students' difficulties, raising information and enhancing the educational process. It was also possible to identify that they apply diverse evaluative instruments and procedures, aiming at integrating the evaluative and the teaching-learning processes. The results suggest that the didactic-administrative organization in the institution favors the development of differentiated evaluative practices. This study represented a means to reflect more about the evaluative procedures to be used by future professors actuating within the elementary education, constructing or not differentiated and proficient practices.

Key words: Evaluation of Learning; Evaluative Practices; Docents Graduation Exercise; Higher Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1	12
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Capítulo 2	
PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	22
Capítulo 3	
ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LICENCIATURAS	43
Capítulo 4	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	63
4. 1 - Avaliação da aprendizagem e formação de professores	68
Capítulo 5	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	75
Capítulo 6	84
CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	
6.1 - Metodologia : construção do processo	84
6.2 - Metodologia: o contexto da pesquisa	85
6.3 - Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	99
6. 4 - Análise e discussão dos resultados	104
6.4.1 Questionário	104
6.4.1.1 - Análise e discussão dos resultados	105

Excluído: - Instrumentos

6. 4. 2 - Entrevistas	109
6.4.2.1 - Análise e discussão dos resultados	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	156



LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas segundo a categoria administrativa Brasil – 1998-2002	30
Tabela 2 – Número de matrículas segundo a categoria administrativa Brasil – 2002 – 2005	32
Tabela 3 – Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no ensino médio (U\$).	54
Tabela 4 – Número de profissionais do magistério da rede estadual da educação básica, por faixa etária, no Brasil e suas regiões, 2003.	56
Tabela 5 – Concluintes por Cursos de Licenciatura no período entre 1990 e 2005.	57
Tabela 6 – Concluintes por Cursos de Licenciatura em 2006.	58

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1: Matrículas 1998-2002	30
Figura 2: Matrículas por categoria1998-2002	31
Figura 3: Matrículas 2002-2005	32
Figura 4: Matrículas por categoria 2002-2005	33
Figura 5: Matrículas 2006	34
Figura 6: Matriculados por turno	35
Figura 7: Matriculados por sexo	35
Figura 8: Corpo docente em 2006	98

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela área de formação de professores começou quando iniciei minha carreira docente, como professora de Psicologia no Curso Normal, e, posteriormente, no nível superior, atuando como professora de Didática e de Prática de Ensino e também supervisora de estágio, em cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Geografia, História e Filosofia). Tal interesse vem se consolidando até o presente momento.

As dúvidas e as inquietações crescentes, diante da preocupação com os processos formativos de professores, impulsionaram-me à realização do Mestrado. A docência e a supervisão de estágio nas licenciaturas entusiasmaram-me a investigar de maneira sistemática o papel da disciplina Prática de Ensino e o significado do Estágio para e na formação do professor. Esse foi o meu projeto de pesquisa, no Mestrado.

Após o Mestrado, venho atuando na pós-graduação – lato sensu, lecionando Metodologia e Didática do Ensino Superior. Atualmente, minha trajetória profissional sofreu alterações, pois, além de professora em cursos de licenciatura (Matemática, Química e Física), comecei a atuar na modalidade de educação a distância, como assessora pedagógica do Normal Superior a Distância. Esses cursos têm uma especificidade: ocorrem em vários municípios do Estado de São Paulo, com frequência diária obrigatória e com a presença de tutores. Acompanho os cursos,

atendo aos tutores, elaboro materiais pedagógicos e instrumentos de avaliação, e ministro aulas nos cursos de formação continuada.

O meu percurso profissional, as experiências que vivenciei e vivencio como docente, o contato direto com a formação de professores nas licenciaturas e, complementarmente, com as questões da educação básica, trazidas pelos alunos-professores dos estágios, fazem-me ainda focalizar o olhar nas questões que dizem respeito à formação de professores. Dada a minha experiência docente, as minhas próprias experiências e inquietações como professora avaliadora e o contato com os professores e alunos que manifestam questionamentos e inquietações freqüentes sobre a temática, e em virtude do número restrito de pesquisas que enfocam a avaliação no ensino superior, meu interesse, agora, dirige-se para as práticas avaliativas de professores do Ensino Superior que atuam nos cursos de formação de professores - as licenciaturas.

Para tanto, pretendo desvelar as concepções e práticas avaliativas desses professores, procurando analisar como se dá seu envolvimento com os alunos e com seus pares, na ação pedagógica avaliativa.

Situando o problema de pesquisa e os objetivos

As instituições de ensino, mais do que nunca, sofrem pressão dos órgãos públicos federais e estaduais para demonstrarem sua eficácia e sua eficiência. A sociedade, através dos meios de comunicação, também exige que seja claramente demonstrada a qualidade do ensino que essas instituições oferecem.

As avaliações desenvolvidas no âmbito dos sistemas nacionais ou estaduais intensificaram-se nos anos 90 e a tônica recai sobre a busca da qualidade dos sistemas de ensino. Segundo alguns estudiosos, essas medidas foram decorrentes de estudos sobre o desenvolvimento industrial, da tecnologia e da educação, cuja preocupação estava relacionada com o perfil educativo-cultural da força de trabalho e com os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, que colocavam a questão da qualidade como o grande desafio para o sistema educativo-cultural. Assim, são desenvolvidos os seguintes programas de avaliação:

- ✓ Saeb (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), criado em 1988, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país. É aplicado, a cada dois anos, aos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

- ✓ Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criado em 1996, que tem o objetivo de analisar o desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio da rede estadual de ensino do Estado São Paulo.
- ✓ SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Fundamenta-se, também, na melhoria da qualidade e o objetivo é orientar a expansão da oferta do Ensino Superior, primar pelo aumento permanente da sua eficácia e eficiência institucional. Justifica-se, ainda, pela necessidade de aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições educativas de nível superior. Compõem o SINAES: a avaliação das instituições - Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), e do desempenho dos estudantes - Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Ainda na atualidade, ganha destaque e força o discurso a favor da qualidade da educação. Trata-se de um desafio posto às instituições de ensino, para oferecerem uma educação que corresponda às expectativas do governo e da sociedade, no que se refere a um ensino de qualidade. Esse desafio é ainda maior na medida em que se aceleram as mudanças que estão transformando o mundo. Os novos tempos, marcados pelos grandes avanços científicos e tecnológicos e pelo impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, exigem uma educação que contribua para a formação do cidadão, para que todos possam usufruir e participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, a tarefa educativa da

escola, principalmente na educação básica, é propiciar conhecimentos e vivências necessários para a constituição da cidadania plena.

No entanto, é preciso considerar que, mesmo com a implementação da avaliação dos sistemas educacionais, a avaliação da aprendizagem que ocorre no espaço concreto das salas de aula não tem sofrido mudanças significativas. É nesse contexto que se insere o nosso interesse pela avaliação: compreender as práticas avaliativas que se desenvolvem no dia-a-dia nas salas de aula dos cursos de formação de professores.

A literatura recente tem sido bastante enfática quanto à relevância dos processos avaliativos. O sentido de tal ênfase é colocar a avaliação a serviço das aprendizagens dos alunos, da democratização das oportunidades educacionais e, conseqüentemente, da consolidação de uma educação de qualidade que concorra para a construção de uma sociedade mais justa.

Para que a avaliação passe a auxiliar nesse processo, é necessário que se tenha dela uma nova visão. Estudiosos como Luckesi [2002], Depresbiteris [1989], Demo [1996], Prado de Sousa [1999], Abramowicz [1999], Vianna [1998], entre outros, apontam para a necessidade de uma mudança radical da prática da avaliação escolar. Esses autores criticam a avaliação classificatória e excludente, utilizada como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, e pautam-se em modelos avaliativos qualitativos que concebem a avaliação como formadora, a favor da aprendizagem dos alunos. Luckesi [2002] considera que as práticas atuais de avaliação estão a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade

e da educação, e que é necessário levar a avaliação para um contexto pedagógico que supere a reprodução e constitua-se em mecanismo de transformação social.

Demo [1996] entende a avaliação como uma construção social, como componente permanente, intrínseco e estrutural de todo processo comprometido com a qualidade do ensino, que deve levar em conta as realidades históricas específicas, de forma a possibilitar uma educação acessível a todos os membros de uma sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que a qualidade do ensino não se concentra apenas na mudança das práticas avaliativas. Faz-se necessário pensar a avaliação no contexto das práticas pedagógicas mais amplas e articuladas ao projeto político-pedagógico da escola e da própria sociedade. Segundo Abramowicz [1999], a avaliação é um dos componentes da trama educativa, e resolver os problemas das práticas avaliativas não soluciona todos os problemas do sistema educacional. Para encaminhar e assegurar a melhoria da qualidade do ensino serão necessárias outras medidas, de ordem geral, nos sistemas educativos.

Nesse sentido, não adotamos aqui a posição ingênua de acreditar que mudanças nos processos de avaliação por si só possibilitarão transformações nos sistemas de ensino e conseqüente transformação social, mas concordo com Vianna [1998, p.72], quando diz: “[...] a avaliação não gera um quadro de revolução, mas conduz a mudanças desejáveis, com as quais está comprometida”. O que defendo é uma prática avaliativa constituída por intervenções pedagógicas, no sentido de

construir, com e nos alunos, conhecimentos, habilidades, valores e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento e que garantam a sua participação social.

Dessa linha de raciocínio decorre o nosso interesse em analisar as concepções e práticas avaliativas dos professores formadores, pois entendemos que os cursos de formação de professores desempenham papel importante no desenvolvimento da prática educativa e avaliativa do futuro docente da educação básica. Acreditamos que as dificuldades manifestadas pelos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio em desenvolver práticas avaliativas formativas com seus alunos podem ter alguma relação com as práticas avaliativas vivenciadas por eles nos cursos de formação.

Considerando que os futuros professores, em suas vivências na escola, na família, no seu meio social e nos cursos de formação inicial, constroem concepções acerca da escola, do ensino, da avaliação e do que é ser professor, e que elas podem influenciá-los durante suas práticas de ensino.

Reconhecemos que as concepções e práticas avaliativas presentes no processo de ensino podem se constituir em elementos formativos e que os alunos dão significados a essas concepções, o que pode constituir a base em que alicerçarão sua futura prática avaliativa. Dalben [2002 p. 34] destaca a importância que os processos de avaliação desempenham nos diferentes âmbitos sociais: “[...] Eles ultrapassam os muros das instituições e se alastram, construindo valores no cerne das relações sociais cotidianas [...]”.

Assim, ganham relevância a discussão e a reflexão sobre os processos avaliativos que se desenvolvem no interior dos cursos de formação de professores (licenciaturas). O conhecimento de seus fundamentos, seus fins, suas funções, critérios e estratégias possibilita a compreensão dos seus possíveis efeitos e desdobramentos nas práticas pedagógicas e avaliativas que os futuros professores desenvolverão na educação básica (Ensino Fundamental e Médio).

Consideramos possível influir positivamente nos processos avaliativos adotados nas escolas de Educação Básica, se levarmos em conta que, em sua formação, os professores tiveram a chance de conhecer outras práticas de avaliação, outros enfoques, e também a oportunidade de serem avaliados de forma diversa daquela que tradicionalmente privilegia o produto, em detrimento do processo e da compreensão do real significado e função da avaliação.

Neste sentido, objetiva-se problematizar as práticas avaliativas que se desenvolvem nos cursos de formação de professores. Assim, nesta pesquisa pretendemos desenvolver uma reflexão sobre as práticas avaliativas de professores do Ensino Superior (licenciaturas). Para tanto, almejamos entender as concepções que os professores têm sobre avaliação, observar as condições do exercício dessa prática, seu grau de autonomia e o controle sobre ela, e, ainda, compreender o contexto em que ela se desenrola e sua pertinência em relação às demandas de uma avaliação formativa nos processos de formação. Assim, identificamos o problema desta investigação por meio da seguinte questão: Quais as concepções de

avaliação permeiam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos de formação de professores?

Os objetivos específicos propostos para este estudo são:

- Conhecer e analisar as concepções de avaliação e as metodologias avaliativas utilizadas pelos professores do ensino superior:
- Analisar o papel da formação inicial na constituição dessas concepções:
 - ✓ Compreender os significados e a influência das práticas avaliativas vivenciadas pelos professores em seus cursos de formação e em suas práticas avaliativas atuais (solicitaremos aos professores que indiquem, no seu curso de formação inicial, os professores que possivelmente os influenciaram em suas práticas avaliativas).
- Analisar se os princípios avaliativos contidos nas Diretrizes para a Formação de Professores têm interferências nas práticas avaliativas dos professores;
- Analisar se a instituição desenvolve ações e atividades de acompanhamento das práticas avaliativas.

- Discutir a importância do projeto político pedagógico na definição dos princípios orientadores das atividades educativas desenvolvidas nos cursos de formação.

O ponto de partida para que os objetivos fossem atingidos foi, sem dúvida, conhecer e analisar as diversas concepções de que a avaliação foi alvo através do tempo. Portanto esse será o assunto abordado no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, a finalidade é apresentar um panorama do ensino superior e discutir o processo de expansão deste nível de ensino, bem como sua importância para a condução dos processos de emancipação social.

No terceiro, para compreender a avaliação na relação com a formação de professores, refletimos sobre os principais problemas dos cursos de formação de professores bem como refletimos sobre algumas tendências que fundamentam a formação de professores.

No quarto capítulo, buscamos identificar os processos de avaliação da aprendizagem presentes no ensino superior.

No quinto capítulo, refletimos sobre algumas tendências que fundamentam a formação de professores.

No sexto capítulo, apresentamos o caminho metodológico, o contexto de realização da pesquisa, a descrição dos procedimentos de coleta de dados e a apresentação e discussão dos dados.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais trazendo uma reflexão sobre a dimensão política da avaliação no sentido de apontar perspectivas para práticas avaliativas mais integradoras, a serviço da aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para apontar as especificidades e a constituição das práticas avaliativas desenvolvidas nesse nível de ensino, para melhor compreensão dos aspectos envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem. Desse modo, essa prática, exercida de maneira formativa, poderá favorecer a promoção do desenvolvimento dos alunos, a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, dos futuros professores que atuarão na educação básica.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para que se possa compreender e discutir as concepções e práticas dos professores formadores, objeto desta pesquisa, é necessário que se comece abordando a temática “avaliação”, a partir de um breve histórico de sua evolução, o que implicará na apresentação das concepções de autores que se dedicaram à análise desse tema, tão discutido na atualidade.

Compreender a avaliação, hoje, implica resgatar sua evolução histórica e o contexto em que foi forjada. Vianna [2005] afirma que avaliação tem uma tradição de quase dois séculos, nos Estados Unidos. A avaliação ligada ao processo educativo foi formalizada por Horace Mann [1845] e realizada para subsidiar políticas públicas e ações educativas. Entre 1887 e 1889, os estudos de Joseph Rice tiveram muita repercussão. Esses estudos averiguaram a adequação do tempo destinado aos exercícios no processo de alfabetização. Os resultados possibilitaram aos professores a adequação dos procedimentos utilizados na alfabetização dos alunos.

Com o desenvolvimento da Psicologia, no início do século XX, os estudos sobre medidas e testes desenvolveram-se muito. Esses estudos estavam ligados à área da psicometria. O precursor dos testes de classificação foi Edward L. Thorndike (1874-1949), cujas principais publicações são: *Educational Psychology* [1903] e

Mental and social measurement [1904]. O escopo teórico de Thorndike possibilitou a elaboração de testes, escalas e técnicas quantitativas de medição, para mensuração das mudanças comportamentais.

Esse movimento foi ampliado na década de 30 com a influência de Ralph W. Tyler [VIANNA, 2005, p. 148], que foi considerado o “verdadeiro iniciador da avaliação educacional”. Seus estudos versaram sobre a análise do currículo ou de um programa educativo. A preocupação de Tyler era levantar informações detalhadas das instituições educativas, para aprimorar o programa instrucional. Procurou verificar se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados pelos programas de ensino, que é a concepção de avaliação por objetivo, ou seja, se os comportamentos se traduziriam em objetivos educacionais. A ênfase nos objetivos a serem atingidos tinha como finalidade conhecer se os objetivos educacionais estavam sendo cumpridos pelo currículo da escola. Para isso, eram necessários diversos tipos de instrumentos para coletar as informações, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, *check lists*.

Tyler cria o modelo de planejamento curricular. Para ele, não bastava apenas traçar os objetivos, selecionar os conteúdos e organizá-los de modo seqüencial – era preciso avaliá-los. Pela análise criteriosa da avaliação seria possível identificar os aspectos positivos e negativos, analisar o planejamento e, assim, implementar mudanças necessárias para corrigi-lo.

Outro autor que contribuiu muito para a área da avaliação foi Cronbach, com o livro *Course improvement through Evaluation* [1963]. Segundo Vianna [2005], as

idéias de Cronbach alertavam para a inadequação de se avaliar a eficácia de um currículo após a sua conclusão. Para ele, a avaliação deveria ser realizada no processo. Primava pela análise direta dos resultados dos itens, em contraposição à análise concentrada em escores globais. Ele se opunha à idéia de que os objetivos são os organizadores da avaliação e defendia que a avaliação deveria ser orientada pelo seu propósito.

Glaser [1963] propôs um novo modelo para a avaliação, baseado nos testes referenciados a critério. A sua preocupação centrava-se no problema da instrução individualizada e no da promoção do uso sistemático de objetivos comportamentais [VIANNA, 2005]. Glaser estabeleceu as diferenças entre testes referentes à norma, usados tradicionalmente na época, e testes referentes a critério. O teste referente à norma interessa-se pela interpretação do desempenho do indivíduo em comparação a um grupo de referência. No teste referente a critério, a interpretação da tarefa é feita frente a padrões absolutos, sem referência ao desempenho de outros indivíduos.

Michel Scriven [1967], em *The Methodology of Evaluation*, foi o primeiro a apresentar os conceitos de avaliação somativa e formativa. A aplicação desses conceitos voltou-se para a avaliação de currículo. Scriven propunha que a avaliação não deveria ser somente somativa, voltada para a análise de resultados terminais, e advogava a favor da avaliação formativa, pois com ela seria possível subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse em desenvolvimento.

Em 1971, Bloom e *colaboradores* norte-americanos partiram dos tipos de avaliação elencados por Scriven [1968], a formativa e somativa, e sistematizaram os tipos de avaliação incluindo a avaliação diagnóstica. Distinguiram, nos tipos de avaliação, as funções, as finalidades e os momentos em que são realizados.

- *Avaliação diagnóstica*

Os autores usam esse termo para designar as avaliações que visam identificar as dificuldades em relação à aprendizagem. Essa avaliação visa diagnosticar os problemas para que se processem ações, no sentido de vencer os empecilhos ao progresso dos alunos.

- *Avaliação formativa*

A principal finalidade desse tipo de avaliação é proporcionar informações acerca do domínio de conhecimento do aluno e identificar o que ainda não foi dominado por ele. A partir dessas informações, é possível intervir no processo.

- *Avaliação somativa*

A avaliação somativa procura conhecer o resultado final do processo ensino-aprendizagem. É realizada ao final de uma unidade, do semestre ou do ano, com o objetivo de classificar ou certificar os concluintes em etapa do processo ou ao final de um curso. Scriven utilizava a denominação de “sumativa”, como síntese, sumário das várias avaliações realizadas.

Contribuindo para a ampliação dos estudos na área de avaliação, Benjamin Bloom e seus colaboradores [1972] estabeleceram uma taxonomia das habilidades de pensamento. Isso significa dizer que eles identificaram, descreveram e classificaram hierarquicamente o desenvolvimento do domínio cognitivo e os categorizaram em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação ou julgamento. Nessa classificação, o desenvolvimento de um domínio é interdependente e hierárquico, e o desenvolvimento de um domínio só ocorre à medida que o precedente se desenvolva. O objetivo da taxionomia de Bloom, além de contribuir para o estabelecimento dos objetivos de ensino a serem alcançados pelo processo educacional, também visa à elaboração de um sistema de avaliação coerente, que não levasse em conta apenas as habilidades cognitivas, mas que abarcasse também as habilidades afetivas e motoras.

Até 1965, a avaliação está circunscrita à Psicologia e voltada para a análise de programas educacionais – avaliação de currículo –, com grande predominância de testes padronizados. A partir da década de 70, abre-se uma nova perspectiva em avaliação, e novas teorias começam a surgir [Vianna 2005]. Merecem destaque os trabalhos de Scriven, já mencionados, os de Robert Stake e os de Daniel Stufflebeam, que trazem uma nova dimensão metodológica à avaliação educacional. Nesse período “a avaliação se tornou multidisciplinar” [DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 43], com as contribuições da Antropologia, Economia, e Sociologia. Outra contribuição importante foi a da Psicologia Cognitiva, com abordagem das estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos, das relações existentes no contexto social e das práticas pedagógicas.

Dentre as contribuições da Sociologia destacam-se as denúncias feitas a respeito do caráter reprodutivo das desigualdades sociais associado à escola: Louis Althusser, em 1969, com sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*; Bourdieu e Passeron, em 1970, com *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*; e, C. Baudelot e R. Establet, em 1971, com *Teoria da Escola Capitalista*. As idéias desses sociólogos possibilitaram discussões mais aprofundadas em relação ao papel da escola, o que, conseqüentemente, contribuiu para novos enfoques no campo da educação e da avaliação.

A partir do final da década de 70, os reflexos das teorias críticas podem ser vistos nos trabalhos de vários autores brasileiros, tais como: Vianna [1998, 2005], Gatti [1995, 1997, 2006], Marli E.D. André [1978, 1996], Cipriano Carlos Luckesi [1978, 2002], Ana Maria Saul [1988], Pedro Demo [1987], Léa Depresbiteris [1989], Sandra Zákia Lian de Sousa [1994], José Dias Sobrinho [1997, 2002], Clarilza Prado de Sousa [1998], Menga Ludke [1986, 1992], Luiz Carlos de Freitas [1995], entre outros. Esses teóricos defendem uma perspectiva de educação emancipadora, em que a avaliação tem o valioso papel de contribuir para uma sociedade mais justa. Nesse cenário, merecem especial destaque Vianna [1998,2005] e Gatti [2006]

Segundo Vianna [1998, 2005], a avaliação do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente; o emprego de instrumentos de medida facilita as observações que o professor faz de seu aluno; a construção de instrumentos avaliativos exige um planejamento cuidadoso; o desempenho é influenciado por diversas variáveis; quanto mais importantes forem as decisões a

tomar, maior deve ser a fidedignidade do instrumento de medida, para que as decisões não tenham consequências prejudiciais à vida do estudante.

Gatti [2006] crítica o predomínio pragmatista e imediatista presente nas metodologias de avaliação centradas no produto, cujo escopo interpretativo apresenta limitações. Ela não descarta a necessidade desses modelos. Para ela, são um passo inicial, descritivo, e devem fazer avançar para um outro tipo de compreensão, para uma avaliação mais prospectiva que diz respeito às mudanças culturais e à aprendizagem significativa. No entender de Gatti [2006], a avaliação contém um olhar retrospectivo com uma visão prospectiva, e seu objetivo deve ser a produção de novos conhecimentos sobre a situação educativa avaliada. Para isso, são necessárias múltiplas vertentes, um olhar múltiplo e integrante, e uma combinatória de forma de coleta de dados e informações.

Nessa breve retrospectiva da avaliação, podemos notar que os construtos teóricos da avaliação surgem em momentos históricos diferentes, de acordo com o caráter das conjunturas sociais, filosóficas e científicas em curso na época. É possível observar que as concepções de teste, medida e controle do planejamento influenciaram a prática educacional e se instalaram nas práticas avaliativas dos professores. Mesmo com o avanço conceitual que se processou e que se processa nessa área, as pesquisas e estudos têm demonstrado que, de maneira geral, os professores ainda pautam suas avaliações por esses modelos de medida e de controle. A aplicação de provas pontuais é uma constante, e a aferição do conteúdo

aprendido pelo aluno ainda é utilizada apenas para fins de classificação e conseqüente seleção.

Assim, o que se observa de fato, na prática, é a verificação baseada na medida. É bom lembrar que a avaliação não despreza a medida, pois “quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis de uma mesma realidade” [DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 83]; 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.

Perrenoud [1999] demonstra que a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, oscilando entre duas lógicas: Avaliação Classificatória, a serviço da seleção, ou Avaliação Formativa, a serviço das aprendizagens. Uma avaliação a serviço da seleção é associada à criação de hierarquia de excelência, de êxitos e de fracassos. Os alunos são comparados e classificados em virtude de uma norma de excelência que rege o êxito ou o fracasso escolar.

Entretanto, com tantos problemas evidenciados na avaliação, ainda nos resta, além de defender a sua necessidade, também alertar para que ela cumpra a função de favorecer a aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, defendemos que a avaliação formativa implica uma avaliação durante todo o processo de aprendizagem, adotada como mecanismo de intervenção do professor. Ela informa o percurso do aluno no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, pressupõe a participação do aluno e sua ação frente à elaboração do conhecimento, com indagações e formulações de hipóteses, e exige que o professor crie espaços para que isso ocorra. Nessa forma de acompanhamento, o professor pode perceber as estratégias que potencializam as aprendizagens dos alunos e, caso necessário, será possível mudar a forma de ensinar ou de organizar as situações de aprendizagens. Essa forma de avaliar traz o entendimento de que ela ocorre antes das avaliações pontuais. As provas e exames que têm como objetivo averiguar a aprendizagem dos alunos constituem um tipo de avaliação que dá um veredicto: o aluno aprendeu ou não aprendeu.

A realidade educacional que ora se vivencia não permite mais que se utilize essa prática de avaliação que se dá no final do processo de elaboração de um dado, ao final de um bimestre; ela deve ocorrer o tempo todo, no transcurso do processo de elaboração e construção do conhecimento, e não deve se configurar como um fim em si mesma, mas como um meio de efetivar a aprendizagem dos alunos. No entanto, o que se tem observado nas instituições de ensino, de uma maneira geral, são apenas avaliações do tipo “somativa”, que, segundo Luckesi [2002, p.93], “congelam” o objeto e impossibilitam a intervenção do professor.

Depois dessas breves considerações a respeito da temática avaliação, considerada no âmbito geral da educação, o próximo capítulo versará sobre o

panorama do ensino superior no Brasil, cuja finalidade é proporcionar um melhor conhecimento desse sistema de ensino para, assim, poder refletir sobre as transformações que já sofreram e ainda vêm sofrendo os cursos de formação de professores, ou seja, as licenciaturas.

Capítulo 2

PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Considerando que o sistema de ensino superior brasileiro vem sofrendo expressivas transformações, como mudanças normativas, valorativas e outras que dizem respeito à expansão, diversificação de tipos de instituições, tipos de cursos e à função social do ensino, nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar um breve histórico do ensino superior, contextualizar sua demanda, discutir sua finalidade e ainda abordar as repercussões que tais transformações trazem para a organização e desenvolvimento dos cursos, especialmente para os de formação de professores: as licenciaturas.

Iniciamos com uma breve trajetória do ensino superior. A literatura da área aponta que o ensino superior, ao longo do tempo, sofreu inúmeras reformas políticas e educacionais que provocaram modificações em sua estrutura e funcionamento. Um elemento central das análises, que se encontram disponíveis na área, é o fenômeno da privatização que, segundo os especialistas, afetou quantitativa e qualitativamente tal sistema de ensino.

Estudos realizados por Cunha [2004; 2006; 2007] apontam que, nas décadas iniciais do século XX, ocorreu um aumento no número das faculdades, existentes, por conta das políticas públicas que beneficiaram o setor privado. Segundo o autor,

a primeira fase de políticas públicas de favorecimento ao crescimento do setor privado deu-se entre 1946 e 1964. Cunha [2006] afirma que

Durante a República Populista (1945-1964), as universidades se multiplicaram, embora em velocidade menor do que as instituições isoladas de ensino superior, especialmente as privadas. O Governo Federal assumiu forte protagonismo na redefinição organizacional, mediante a reunião, em universidades, de faculdades isoladas (inclusive as que haviam sido estatizadas). Paralelamente, as universidades confessionais nasceram da duplicação desse processo, por iniciativa privada. [p.26]

Cunha [2004] salienta que a “Era de Vargas foi pródiga para com o setor privado em expansão. Além de estabelecer a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas, em todos os níveis” [p.801]. A Constituição de 1946 já trazia um dispositivo que garantia a isenção tributária para as instituições de educação; a única contrapartida era que suas rendas fossem aplicadas no país e para fins educacionais.

Buffa e Nosela [1997] denunciam as orientações privatistas e o caráter progressista da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024, de dezembro de 1961),

[...] A lei de Diretrizes e Bases, promulgada em dezembro de 1961, embora tivesse sido objeto de intenso debate, acabou representando uma vitória das forças conservadoras, pois, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abriu caminho para a privatização do ensino, que efetivamente ocorrerá nas décadas seguintes, sobretudo a do ensino superior [...] [p.116]

A iniciativa privada continuou sendo beneficiada durante o regime militar (1964-1985). Na reforma constitucional de 1965, os privilégios das instituições privadas foram ampliados, agora com a extensão da isenção fiscal para as suas rendas. Esses privilégios foram mantidos nas legislações seguintes.

Para atender ao modelo econômico concentrador e centralizador de capital e ao processo de internacionalização da economia, foram criadas medidas governamentais, dentre as destacamos a Reforma Universitária (1968), que desempenhou um papel importante no modelo político-econômico implantado pelo governo. O regime militar, impulsionado pelo projeto de modernização, defendia a ampliação do ensino superior; já que era necessário integrar a educação superior ao novo projeto de expansão do capitalismo, mas, apesar do discurso que valorizava a educação, priorizava seus recursos para setores vinculados à acumulação direta de capital e, desta forma, acabou por patrocinar a ampliação do setor privado educacional.

Segundo Durham e Sampaio [2000]

A ação da reforma sobre o setor público foi essencialmente qualitativa: além de criar um espaço para a pesquisa dentro da Universidade e de estimular a profissionalização dos docentes, por meio da incorporação ao regime de tempo integral, vinculou a ascensão na carreira ao aumento da qualificação e ao treinamento em pesquisa. Criou-se, com isso, uma clientela crescente para os programas de pós-graduação que, nessa época, começavam a se instalar no país e que vieram a ter, na década de 70, notável expansão. [p.21]

Nesse período, ocorreu a ampliação de vagas em universidades federais. As medidas que foram implementadas pela Reforma apenas aumentaram o custo do aluno no setor público, que continuou a ser seletivo e restritivo à grande camada dos alunos advindos dos setores médios urbanos que pleiteavam cursos de nível superior em faculdades de renome. Essa demanda reprimida foi atendida pelo setor privado. Tudo isso concorreu para a ampliação das instituições privadas no Brasil. “Segundo Durham e Sampaio [2000] “coube ao setor privado atender à massificação do ensino superior” e também dele obter lucros “[...] os benefícios correspondiam a retornos financeiros muito significativos, derivados de uma inserção fácil em um mercado pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência da demanda reprimida” [p.21-22]

Assim, a promulgação da Lei 5.540/68 propiciou a criação de instituições privadas de ensino superior. Entretanto, foi a partir da década de 70 que se intensificou a expansão do ensino superior privado, que se deu fora dos grandes centros urbanos, com o apoio dos grandes empresários. Nesse momento, notamos uma tendência do setor público em dividir com o setor privado a responsabilidade pela Educação Superior no país. Martins [2000] denomina esse setor privado de “novo”, devido ao seu perfil laico, “comandado por uma lógica de mercado e um acentuado *ethos* empresarial” [p.46]

Nesse período, presencia-se, “[...] o crescimento dos efetivos do ensino superior vinculado ao processo de expansão do capitalismo e ao conseqüente desenvolvimento da área cultural, mercado de bens simbólicos, onde se situa a

educação [...]” [ORTIZ, 1981 apud SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p.181]. Nesse contexto a educação passa a ser regulada por leis econômicas do mercado, instaurando-se, assim, o processo de privatização. Entretanto, a privatização do ensino superior nesse período ocorre com o controle político e administrativo do Estado.

Duas formas de privatização são postas em prática: a direta, pelo implemento e subvenção com o dinheiro público, e a criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino privadas; a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o estado desobrigar-se, do ponto de vista econômico-financeiro, da manutenção do Ensino Superior e aumentar seu poder de intervenção. [SILVA JR; SGUISSARDI, 2001 p.183]

Várias são as formas de apoio governamental à iniciativa privada: imunidade fiscal, garantia de pagamento de mensalidade pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo poder público, incentivos fiscais, inibição de iniciativas governamentais de criação ou ampliação de instituições educacionais, como foi a recomendação do Decreto nº. 72.485/73 para que aos governos estaduais evitassem a criação de estabelecimentos públicos de ensino onde as escolas privadas fossem consideradas suficientes para absorver a demanda efetiva ou capazes de expandir a oferta para atender à demanda contida. [CUNHA, 2007].

Essa expansão acelerada do setor privado pode ser confirmada pelos estudos de Martins [2002],

No período 1940-1960 a população do país passou de 41,2 milhões para 70 milhões (crescimento de 70%), enquanto que as matrículas no ensino superior triplicaram. Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527. A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada.

A propagação das instituições privadas de ensino superior possibilitou à classe média o acesso a um diploma de ensino superior. Foram os setores médios os principais privilegiados com o processo de expansão. Começa a surgir um público mais diversificado, composto por pessoas de maior faixa etária e que já se encontram integradas no mercado de trabalho. O ensino superior vai assumindo maior visibilidade para determinados setores das camadas mais desprovidas de capital econômico, que vêem no ensino superior um possível campo para melhorar suas condições de vida. Essa demanda vai sendo absorvida, na prática, por uma relativa expansão do ensino público, e, em maior escala, pelo setor privado.

Entretanto, no final da década de 70, já se nota o enfraquecimento da expansão do ensino superior. Silva Jr e Sguissardi [2001, p. 191-192] explicam que:

[...] as mudanças ocorridas na economia, que geraram grave quadro inflacionário e agravaram a crise de desemprego, vão contribuir para um certo desaquecimento da expansão do ensino superior e para a

sua **revisão crítica, da perspectiva qualitativa**, por vários segmentos da sociedade civil. O próprio governo, pressionado, envolve-se na discussão do tema “qualidade de ensino”, como forma de dar respostas às constantes críticas das **associações de profissionais, da universidade pública e de segmentos da classe média** que se sentiam desprotegidos com a perda da relevância do título acadêmico. [grifos do autor]

A década de 80 foi um período de abrandamento do impulso expansionista, devido não somente à crise financeira, mas também pelo fato de o mercado já se encontrar plenamente atendido [Durhan e Sampaio, 2004]. No início dessa década, eram 1.377.286 matrículas e, no final, em 1989, 1.518.904 alunos. O crescimento em uma década, de apenas 10% , se comparado à década anterior, conota um estado quase que estacionário.

No início dos anos 90, o número de matrículas ainda é baixo. Em 1990 o sistema conta com 1.540.080 matrículas e, em 1994, com 1.661.034, o que demonstra um crescimento de apenas 7,9%. O baixo crescimento desse período se deve não somente à crise financeira, mas também a um fator, segundo Durham e Sampaio [2004], muito relevante: “o estrangulamento que atingiu os níveis anteriores de ensino (fundamental e médio) [...] havia um represamento nos níveis anteriores ao ensino superior: poucos lograram ingressar e, menos ainda, concluir o ensino médio”. [p.26] .

A aceleração do crescimento só se dá a partir de 1994, quando houve um aumento de 28% nas matrículas, que passaram de 1.661.034 (em 1994) para 2.125.958 (em 1998). Esses dados, segundo estudiosos da área, mostram o

Excluído: demonstram

momento em que o Brasil inicia seu ajuste estrutural, conforme os ditames dos organismos multilaterais, cujo objetivo era inserir o país na nova ordem mundial emergente. [SILVA JR; SGUISSARDI, 2001]. É no Governo Fernando Henrique Cardoso [1995] que a expansão do ensino superior começa a se intensificar, com medidas como a flexibilização das regras para a abertura de cursos e instituições.

Nesse momento, há um forte controle estatal sobre a educação superior, com a implementação do sistema nacional de avaliação, ou seja, um conjunto de processos de avaliação, integrado por: censo da educação superior; avaliação institucional; Exame Nacional de Cursos (ENC) /Provão; avaliação das condições de ensino, que são realizadas pelo INEP. Instala-se a avaliação como modelo de controle e supervisão das instituições superiores pelo Estado. [SILVA JR; SGUISSARDI, 2001].

Silva Júnior [2002] assim sintetiza o período

No Brasil, a partir da metade dos anos de 1990, o Estado passa a orientar-se por uma racionalidade, que consiste em reduzir sua esfera pública e reconstruir sua regulamentação para expandir sua esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais, antes orientadas pelos valores públicos, sejam agora mercantilizadas. Sem, contudo, fazer do Estado uma instituição fraca; ao contrário, ele torna-se controlador, num contexto de democracia regulada e sem liberdade, de hiper-presidencialismo. Tal lógica é o próprio motor da reconfiguração educacional, em curso, da educação infantil à superior.

No período de 1998 a 2002 as taxas de crescimento continuam significativas, conforme demonstram os dados do INEP. O número de matrículas passa de 2.125.958, em 1998, para 3.479.913, em 2002; um crescimento de 64%. O setor

privado continua sendo majoritário, atendendo, em 1998, a 1.321.229 matrículas, o que corresponde 62% da demanda e, em 2002, atende a 2.428.258 matrículas o que equivale a 70%. A tabela abaixo permite visualizar melhor a evolução do período. Os dados demonstram um aumento significativo em 2002, registrando uma ampliação de 14,8% no número de matrículas. Os dados do INEP evidenciam também que a atual expansão do ensino superior foi patrocinada pelo setor privado.

Tabela 1 – Número de matrículas segundo a categoria administrativa Brasil – 1998-2002

Ano	Brasil	%	Total Pública	Total Privada	% Rede Pública	% rede privada
1998	2.125.958	9,3	804.729	1.321.229	38	62
1999	2.369.945	11,4	832.022	1.537.923	35	65
2000	2.694.245	13,7	887.026	1.807.219	33	67
2001	3.030.754	12,5	939.225	2.091.529	31	69
2002	3.479.913	14,8	1.051.655	2.428.258	30	70

Fonte: Ensino Superior – Evolução 1980-1998 (MEC / INEP / SEEC) e Sinopses Estatísticas dos Censos do Ensino Superior 1999; 2000, 2001 e 2002 (MEC / INEP)
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

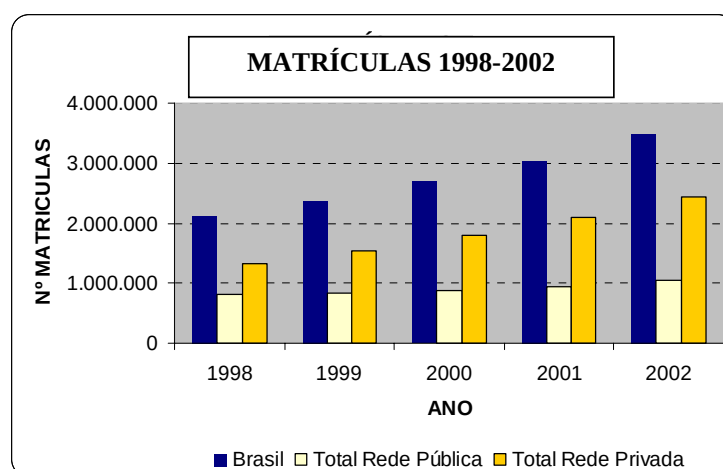


Figura 1 – Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

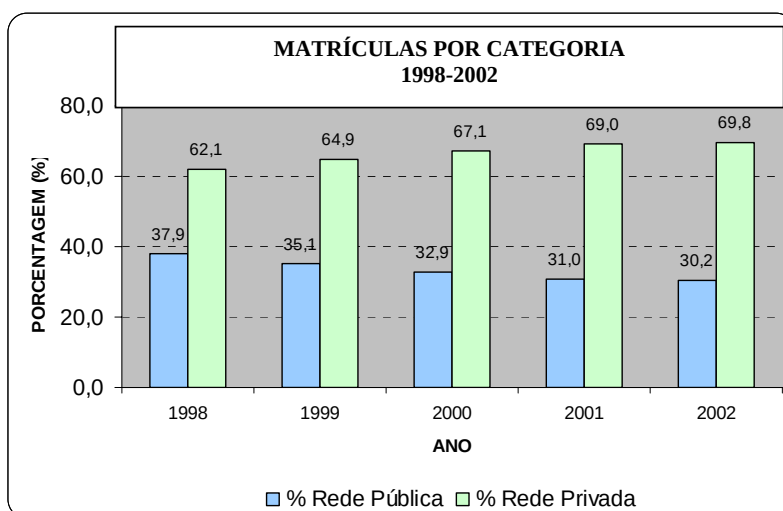


Figura 2 – Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

Esses dados revelam, portanto, um contínuo nas demandas das camadas médias e baixas da sociedade brasileira, que procuram as instituições de ensino superior para melhorar suas chances profissionais com a obtenção de um título acadêmico.

Segundo os dados do INEP, as taxas de crescimento continuam e no período de 2003 a 2006 o número de matrículas passa de 3.887.022 para 4.676.646; um aumento efetivo de 20%. Pela tabela, a seguir, é possível perceber uma gradual e constante diminuição do ritmo de crescimento do ensino superior a partir de 2003.

Tabela 2 – Número de matrículas segundo a categoria administrativa Brasil – 2002 - 2005

Ano	Brasil	%	Total Pública	Total Privada	% Pública	% Privada
2002	3.479.913	14,8	1.051.655	2.428.258	30,22	69,78
2003	3.887.022	11,7	1.136.970	2.750.652	29,25	70,77
2004	4.163.733	7,1	1.178.328	2.985.405	28,30	71,70
2005	4.453.156	6,9	1.192.189	3.260.967	26,77	73,23

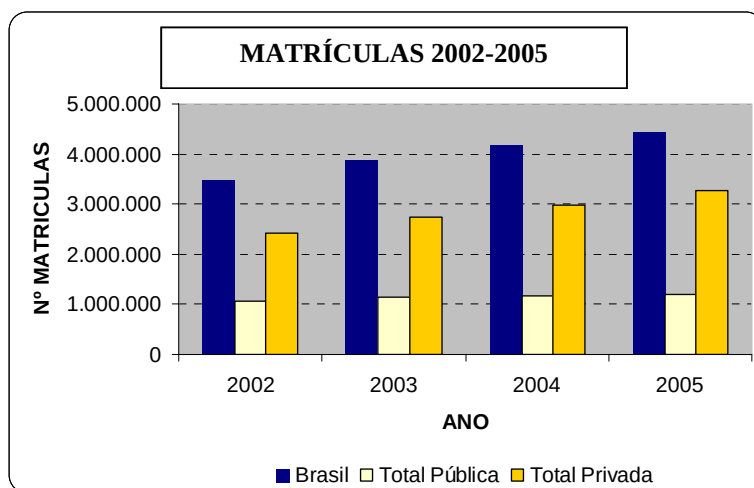


Figura 3 - Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

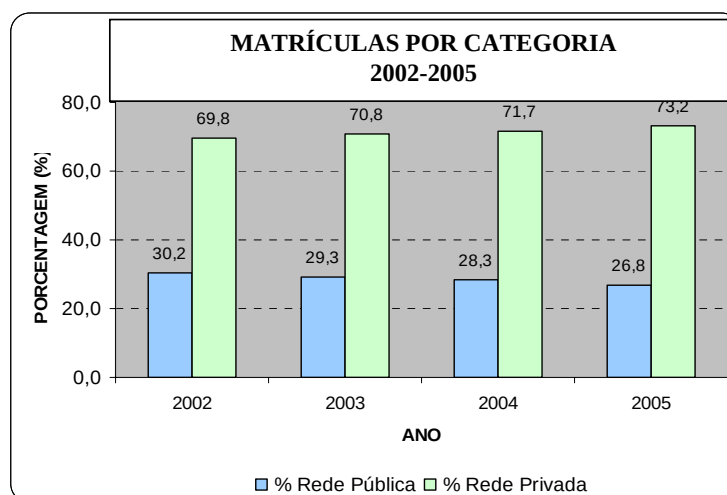


Figura 4 – Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

Em 2006 estavam matriculados oficialmente no ensino superior brasileiro 4.676.646 alunos, segundo dados do censo (2006). O percentual de crescimento das matriculados foi de apenas 4,7 % em relação a 2005, abaixo da média dos últimos anos.

Além da baixa dos índices de crescimento no número de matrículas, o ensino superior enfrenta outros problemas, tais como o número de vagas ociosas, especialmente entre as instituições privadas, e a persistente evasão, tanto em instituições públicas como privadas, altas taxas de inadimplência nas instituições privadas, redução da relação candidatos/ vaga nos vestibulares no setor privado e o aumento dessa relação para o segmento público.

Mesmo com o baixo índice de crescimento e com os problemas que afetam o ensino superior, ainda é possível notar que há predominância do setor privado no oferecimento de matrículas. Dos 4.676.646, 74% do total de alunos matriculados estão na rede privada de ensino, o que corresponde a 3.467.342 alunos.

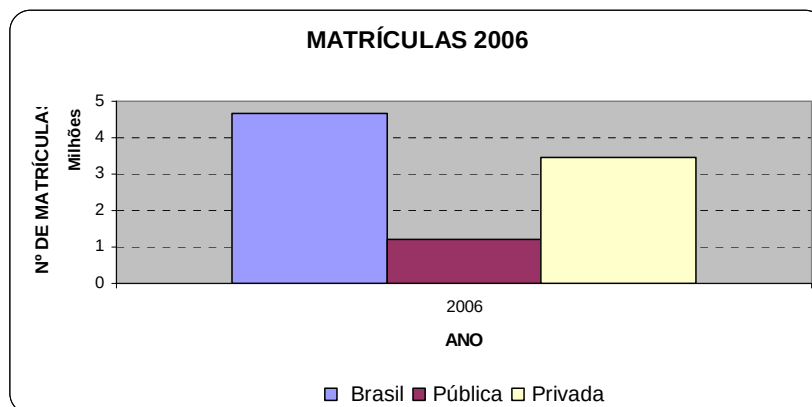


Figura 5 – Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

Também é possível notar que a predominância dos alunos que freqüentam as instituições privadas estudava em curso noturno. Do total de 4.676.646 matrículas, 2.847.670 são de alunos que freqüentavam esse turno de ensino. Já nos cursos diurnos, são 1.828.976. A maior demanda pelos cursos noturnos parece indicar que a população trabalhadora com menor poder aquisitivo está ingressando no ensino superior.

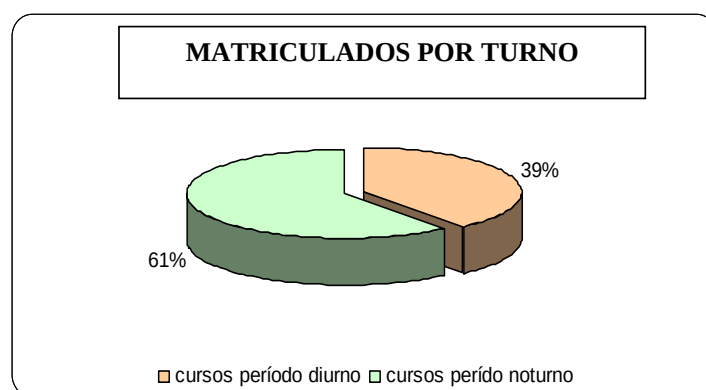


Figura 6 – Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

Os dados do censo [2006] também permitem perceber um número maior de pessoas do sexo feminino. Dos alunos matriculados, 2.701.035 são do sexo masculino e 2.605.611 são do sexo feminino.



Figura 7 – Fonte: MEC/INEP
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis

A educação superior no Brasil abarca, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas.

Não há um consenso em relação às mudanças ocorridas do sistema de ensino superior. Pinto [2004] considera que a expansão do ensino superior, adotada em especial a partir da reforma universitária, é intensificada após a aprovação da LDB e, no Governo Fernando Henrique Cardoso, teve como meta primordial a abertura do setor aos agentes de mercado, o que produziu uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves conseqüências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade. Schwartzman e Moura Castro [2005] analisam o processo como oportuno, pois entendem que o momento abre a possibilidade de tornar o sistema mais justo e adequado socialmente.

Já para Martins [2000], o foco de atenção mais importante no processo de expansão é o fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos, com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas diferenciadas. Para ele, a análise das instituições de ensino superior não pode tomar como ponto principal a “instituição universitária” e sim

[...] a partir da noção de campo proposta por Bourdieu, como um espaço social que possui uma estrutura própria, uma hierarquia interna, espaços e posições estruturadas, objetos de disputa e de interesses singulares, que são irredutíveis aos objetos, às lutas e aos interesses constitutivos de outros campos. E assim analisar como as universidades e os demais tipos de instituições como os centros universitários, as faculdades integradas e os centros de educação se estruturam e ocupam posições específicas na hierarquia desse espaço social. [p41]

Martins [2000] parte de estudos que demonstram que países que ocupam posição de destaque no cenário econômico apresentam forte diversidade em seus

sistemas de ensino superior. Suas instituições são heterogêneas, com perfis acadêmicos específicos e com uma forte hierarquia entre si, oferecem cursos e programas para diferentes públicos, que também têm interesses, motivações e perspectivas profissionais diferentes. No entanto, ocorre entre as instituições bastante fluidez de comunicação, fato que não ocorre aqui no Brasil, uma vez que a diferenciação é vista, pela maioria dos estudiosos da área como negativa. O autor alerta para que a diferenciação do sistema não seja considerada como um aspecto negativo, e, sim, como ponto de partida para implementação de políticas públicas que primem pelos padrões de qualidade acadêmica, mesmo com a expansão de instituições e de seus diferentes objetivos, conteúdos educacionais, competências e formatos institucionais típicos.

Essa diversificação do sistema de ensino superior revela uma mudança não planejada. Segundo Schwartzman [2000] dá-se uma revolução silenciosa. Para ele “o ensino superior brasileiro já está passando por uma importante revolução silenciosa, que poucos percebem em sua abrangência, mas que pode levar a um estágio muito melhor do que o atual” [p.1] Ele explica que essa revolução proporcionou oportunidades de ingresso a uma população que nunca teve acesso ao ensino superior. Afirma que, no primeiro momento, ela se dá de forma desregulada, mas depois, num crescente, obriga as instâncias reguladoras a criarem normativas para organizar e dimensionar a qualidade do ensino oferecido.

Mesmo sem consenso a respeito, já está disseminada, na sociedade, a idéia de que a educação é a base para a mobilidade social e para o aumento de renda das pessoas. Melhorando a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, conseqüentemente se possibilita o incremento do setor produtivo.

Também é possível inferir que a expansão do ensino superior possibilita um avanço no campo social, na medida em que aumenta as chances de inclusão e melhora o nível educacional das pessoas, amplia a presença de indivíduos de diferentes condições sociais, o que torna o sistema de ensino superior mais justo socialmente. Dessa forma, é interessante analisar a função social do ensino superior. Qual a finalidade do ensino superior? Qual o papel que desempenha na dinâmica social?

A LDB, em seu artigo 4º, expressa as finalidades da Educação Superior. Seus incisos assim as definem:

- I – a formação pessoal e profissional de elevada qualidade científica, cultural e técnica, nos diferentes campos do saber;
- II – o estímulo à criatividade, ao espírito crítico e ao rigor acadêmico-científico;
- III – a oferta permanente de oportunidades de informação e de acesso ao conhecimento, aos bens culturais e às tecnologias;
- IV – o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura;
- V – o atendimento das necessidades sociais de formação e de conhecimento avançados;
- VI – o aprimoramento da educação e das condições culturais para a garantia dos direitos sociais e do desenvolvimento sócio-econômico e ambiental sustentável;
- VII – a promoção da extensão, como processo educativo, cultural e científico que busca a articulação do ensino e da pesquisa a fim de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade;

VIII – a valorização da solidariedade, da cooperação, da diversidade e da paz entre indivíduos, grupos sociais e nações.

As finalidades preconizadas pela lei são ratificadas pelos estudiosos da área.

Segundo Schwartzman [1994]

[...] a educação superior é um componente fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, para a qualificação de sua mão de obra e para a melhoria do sistema educacional como um todo, e que a expansão da educação básica, cuja prioridade é bastante consensual, não poderia dar-se às expensas do apoio público à educação superior.

Martins [2000] compartilha da mesma idéia. Para ele o ensino superior tem caráter essencial e indispensável na dinâmica e difusão da ciência e da cultura, assim como desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico do país e na constituição e qualificação de recursos humanos para a modernização da sociedade brasileira. Martins ainda realça o ensino superior como um nível de ensino relevante para a melhoria do ensino na educação básica.

Parecem-nos consensuais as finalidades da educação superior, no entanto o nosso questionamento se insere na reflexão de se de fato o ensino superior está cumprindo suas finalidades e a quem ele está servindo. Foi possível identificar que atualmente o ensino superior já atende a uma parcela, mesmo que ainda não a ideal, da camada até então excluída deste nível de ensino. Entretanto, são necessárias medidas e políticas públicas que resultem numa educação superior socialmente incluyente, que concorra para a democratização do acesso,

aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo dos processos de produção, transmissão e aplicação do conhecimento no ensino superior. Algumas medidas já estão em curso.

O Plano de Desenvolvimento da Educação PDE [2001] preconiza que o ensino superior deva ser balizado pelos seguintes princípios:

- expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional;
- garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade;
- promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica;
- ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País;
- desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (PDE, 2001]

O governo também prevê no PDE medidas para o acesso ao ensino superior privado por meio de programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

O FIES, instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos. O FIES substituiu o programa de Crédito Educativo – CREDUC (MEC).

O PROUNI, que data de 2004, estabelece isenções fiscais a instituições que concedam bolsas de estudo (integrais ou parciais de 50%) a alunos na proporção dos alunos pagantes por cursos e turnos, sendo beneficiados os egressos de escola pública com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (para bolsa integral) e de até três salários mínimos (para bolsa parcial de 50%) e também os professores em serviço na educação básica.

Foi criado também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº. 10.861 de 2004), cujo objetivo é instituir um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos alunos. O SINAES expressa as seguintes finalidades: melhoria da qualidade da educação superior, orientação na expansão da sua oferta, aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, 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.

Os dados com os quais ilustrei a evolução, a diversidade e a diferenciação do ensino superior no Brasil, com uma breve trajetória histórica, são, por certo, incipientes, mas servem para uma discussão inicial de como o processo de expansão não formulou uma política de educação superior voltada realmente para

equacionar o problema da desigualdade das oportunidades de acesso e da qualidade do Ensino Superior.

Embora o sistema de ensino superior brasileiro já esteja passando por uma importante revolução, com expressivas transformações, frutos da implementação dessas medidas que visam à democratização do acesso e à melhoria quantitativa e qualitativa do ensino, entre outras, ainda não se chegou a um ponto ideal. Para que se tenha uma sociedade mais justa, onde todos possam alcançar uma cidadania plena, é necessário que essa revolução não pare por aí. Ela deve continuar com uma constante elaboração de medidas que possibilitem o acesso cada vez maior da população brasileira a níveis mais elevados de escolaridade com qualidade, o que contribuirá, de maneira decisiva para o acesso no ensino superior.

Baseando-se nesse panorama apresentado, a função do terceiro capítulo será problematizar a formação de professores. Não pretendemos, com essas considerações, abarcar toda a problemática que ainda se verifica nessa área da educação, mas, sim, apresentá-los para que possíveis reflexões sejam realizadas.

CAPÍTULO 3

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LICENCIATURAS

A tônica deste capítulo será a apresentação dos diversos problemas que ainda persistem na maioria dos cursos de licenciatura. Vale lembrar que tais problemas não são atuais e, apesar de vários pesquisadores já os terem debatido e apresentado algumas soluções, ainda não se chegou a um ponto ideal, como se poderá deduzir das considerações que aqui serão apresentadas.

A década de 80 marca a unidade na pesquisa educacional em todo o mundo, trazendo a formação de professores para o centro da investigação e dos debates educacionais.

No Brasil, ao longo dos anos 80 e, principalmente, na década de 90, desenvolve-se um debate mais fundamentado sobre a complexa relação entre a formação dos professores e a qualidade da educação. Vários pesquisadores, como Cunha [1992], Alves [1992,1998]; Brzezinski [1994]; Ludke [1994], Pimenta [1994] André [1998]; Gatti [2000], dentre outros, discutiram a necessidade de uma melhor formação para os professores que atuarão na educação básica.

Essa qualidade desejada na formação de professores enfrenta desafios de diferentes dimensões, não só para as instituições formadoras, como para os docentes que nelas atuam. Destaca-se a necessidade de os cursos de formação, além de considerarem seus domínios específicos, primarem pela dimensão pedagógica da docência.

Para discutirmos a formação de professores, há a necessidade de compreendermos a preparação específica para o exercício da docência. Os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, cuja tônica não é a docência. Nos cursos de formação de professores, a formação inicial deve ser orientada para a docência nos diferentes níveis da educação básica.

Faz-se necessário problematizar a formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e médio). Essa problematização leva ao questionamento dos cursos de formação de professores – as licenciaturas – cuja estrutura geralmente segue orientação para a formação de especialistas, é centrada nas áreas de conteúdos específicos e a formação pedagógica é justaposta.

Ao analisar a situação das licenciaturas, quanto à qualidade e às condições, Gatti [1997] afirma que os problemas têm persistido no tempo, como por exemplo, a fragmentação da formação, sem articulação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Em suas próprias palavras:

As licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estes se apresentam com um mínimo de disciplina no cômputo geral do curso. [p. 51].

Constata-se que nos cursos de formação de professores há uma inadequação no tratamento dos conteúdos pedagógicos e específicos. Nas licenciaturas que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, o foco da formação recai quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, não havendo um trabalho aprofundado com os conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental e médio.

Esse modelo de formação desvincula o futuro professor das reais necessidades educacionais, pois ele deixa de dominar os conteúdos definidos nos currículos que serão objeto de sua atividade docente, as formas básicas de ensiná-los, e os processos interativos da prática pedagógica.

Vale lembrar a contribuição de Gatti [1995]:

No ato de ensinar interferem todos os processos da comunicação humana, da ordem dos valores, dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria. [p.16]

O ideal seria que, nos cursos de formação, os futuros docentes, além dos conteúdos específicos pelos quais serão responsáveis, também se apropriassem de conhecimentos sociais, humanos e pedagógicos que lhe permitissem analisar as questões econômicas e políticas que envolvem a prática educativa.

De maneira geral, a literatura disponível sobre o tema evidencia que os principais problemas encontrados nos cursos de licenciaturas são:

- desarticulação entre licenciatura/bacharelado;
- desarticulação entre teoria-prática;
- desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdos específicos;
- ausência de projetos que estabeleçam uma formação que contemple a dimensão sociopolítica de educação;
- distância entre a academia e as escolas de ensino fundamental e médio;
- estágios desarticulados;
- cursos organizados pelo modelo de racionalidade técnica.

Marques e Pereira [2002] assinalam que algumas iniciativas, como os “*fóruns das licenciaturas*”, têm procurado apontar caminhos para superar a situação atual dos cursos de formação inicial de professores no país. Esses *fóruns*, criados no início da década de 1990, constituem-se em reuniões permanentes de discussão a respeito da problemática das licenciaturas, cujo objetivo é analisar os modelos dos cursos de formação de professores em vigor, com vistas à criação de novas alternativas.

Marques e Pereira [2002] destacam ainda que os principais temas tratados nos fóruns das licenciaturas e que convergem para os problemas anteriormente ressaltados são:

- a prática de ensino – estágio supervisionado;
- questões curriculares (formação de professores, reforma dos cursos de licenciatura, novos paradigmas e a formação pedagógica dos futuros profissionais da educação);
- questões institucionais(estrutura e organização dos fóruns, programas de reformulação institucional, articulação entre a universidade e as escolas públicas) ;
- programas especiais de formação de professores (formação e titulação de professores leigos) ;
- políticas educacionais para a formação docente.

Os problemas das licenciaturas, há muito sinalizados e discutidos pela literatura, estão contemplados nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos documentos legais decorrentes das políticas públicas para a formação de professores (decreto n. 3.276/99 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica, entre outros).

Nesse sentido, é importante contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96 – LDBEN) como uma das responsáveis por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Entretanto, a lei só dispõe de três artigos que versam sobre a formação de professores em nível

superior (Arts. 61 a 63) Dentre eles, merece destaque o art. 61, inciso I que fundamenta a formação dos profissionais da educação *“pela associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”*.

De maneira geral, políticas educacionais têm sido bastante enfáticas quanto à relevância da articulação entre teoria e prática e colocam como exigência de lei uma formação integrada, isto é, a necessidade de um currículo que inclua um contínuo e permanente processo de prática de ensino orientado pelo saber teórico.

O decreto n. 3.276 de 06/12/99 dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Em seu Art. 2º, preconiza que a organização dos cursos deve atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

O Art. 3º prevê que a organização curricular dos cursos deverá permitir aos graduandos opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitarão e complementação de estudos que viabilize sua habilitação para

outra etapa da educação básica. Principalmente os parágrafos 1º e 4º versam sobre isso:

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

Esse mesmo decreto, nos incisos do § 1º do art.5, já preconiza as competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica, ratificadas nas Diretrizes para a formação de professores.

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena (CNE/CP 009/2001), Projeto de Resolução de 8 de maio de 2001, referem-se a esse assunto, uma vez que visam introduzir mudanças na formação

docente e nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas. Essas diretrizes propõem estabelecer a docência como base para os cursos de licenciaturas, além de apresentar ações norteadoras para a superação de problemas encontrados nesses cursos.

O artigo 6º das Diretrizes confirma as competências preconizadas pelo decreto n. 3.276/99: comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos; domínio dos conteúdos; domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias; conhecimento de processos de investigação e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Assim, as Diretrizes preconizam um conjunto de competências que devem qualificar o profissional da educação, além de propor;

[...] a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem: fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos: formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores; estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância do trabalho docente: definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. [BRASIL, 2001, p. 3].

A necessidade proposta pelos dispositivos legais de implementar um sistema de avaliação periódica e de certificação de cursos e diplomas, demonstra uma preocupação com a mensuração da eficiência dos sistemas de ensino. Nesse caso,

mais especificamente, trata do sistema de avaliação institucional, que tem por objetivo identificar os pontos positivos e negativos das instituições de ensino superior, tipos de cursos, organização curricular, número de alunos por classe, tipos de funções que desempenham na instituição (docência, pesquisa, entre outras) que, de certa forma, dizem respeito ao desenvolvimento do trabalho do professor .

Segundo Morosini:

[...] embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, há uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que tais avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente, afetam-na. [2000, p. 13].

A idéia de discutir a situação dos cursos de formação de professores, conhecer suas características curriculares, observar como são tratadas a formação específica e pedagógica nos cursos, e o prestígio que estes assumem no meio acadêmico, são muito importantes para se ter um delineamento da identidade dos cursos e também das instituições que os oferecem, pois, dependendo do tipo de instituição e de sua organização, será exigido do professor determinado tipo de atividades. Isso é fundamental para que possamos analisar as condições do trabalho dos professores e verificar como as condições de trabalho podem interferir na prática docente. Essa constatação nos remete às razões que nos levam a essa investigação; a intenção é analisar como tais condições interferem nas práticas docentes e, conseqüentemente, na avaliação das aprendizagens dos alunos, que é um dos componentes desta prática.

Essas considerações nos levam a abordar os cursos de formação docente, sua demanda e ainda o perfil dos alunos que compõem o curso e que irão atuar na educação básica.

Marques e Pereira [2002] apresentam alguns índices das licenciaturas, com base no Censo do Ensino Superior de 2000. Constata a existência de 2.095 cursos de formação de professores de disciplinas específicas e de 837 de Pedagogia.

Em 2005 (dados INEP), 3306 cursos eram destinados à formação de professores das matérias específicas e 524 eram de Pedagogia. Esses dados, se comparados aos do Censo de 2000 (2.095 cursos de formação para a educação básica e 837 de Pedagogia), demonstram que o oferecimento dos cursos de formação de professores cresceu 57,8% e a criação de cursos de Pedagogia cresceu 82 %. Já em 2006, o censo revela a existência de 3.436 desses cursos de formação para a educação básica, 1562 de Pedagogia.

Esses dados mostram um crescimento no oferecimento dos cursos de formação de professores, mas ainda não atendem à demanda de professores. Segundo Marques e Pereira [2002] “Das sinopses estatísticas oficiais é possível ainda extrair a formidável cifra em relação ao déficit total de professores na educação básica brasileira: em 1996, esse número era de 1,2 milhão de docentes [...] .Ou seja, temos necessidade de formação inicial e continuada de cerca de 2 milhões de professores, somente na educação básica” .[p174].

Excluído:

O que ocorre com esses cursos? Os problemas que as Licenciaturas no Brasil apresentam não são recentes, pois, desde a década de 30, já são apontados desencontros e dilemas. Sabemos que, historicamente, os cursos de licenciaturas são desprestigiados e possuem menor *status* em relação à formação do pesquisador e do bacharel. Observa-se que no mundo acadêmico a visão que impera é a de formar o pesquisador, o cientista e não aquele que vai se ocupar do ensino, que, no rol das profissões, é atividade pouco valorizada socialmente. Daí, a maior opção por cursos considerados nobres, como os de bacharelado ou os voltados às profissões liberais. Marques e Pereira [2002] afirmam que os problemas da profissão docente no Brasil são muitos e conjunturais

[...] o aviltamento salarial dos profissionais da educação e a precariedade do trabalho escolar trazem graves consequências aos cursos de licenciaturas. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério na qualidade de profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional é consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. [p.182]

Excluído: "

Excluído: licenciaturas .

Excluído: carreira

Excluído: "

São grandes os problemas que interferem nos cursos de formação de professores, tais como desistências e transferências para outros cursos.

O problema está em um nível tal de agravamento que a Câmara de Educação Básica, por meio da Indicação nº.1, constituiu a comissão de Conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação 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".

Dentre outros problemas levantados, o relatório enfatiza, como um dos maiores problemas da baixa qualidade do ensino, a escassez de professores no ensino médio, especialmente nas disciplinas de Ciências Exatas e da Natureza, mais precisamente, Química, Física, Biologia e Matemática.

Para resolver o problema, o relatório afirma que a escassez de docentes do ensino médio só será vencida se algumas medidas forem tomadas e dentre elas destaca a melhoria da remuneração docente, uma vez que o baixo salário não atrai jovens para o exercício do magistério. Tomando dados dos estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o relatório apresenta informações onde constam que o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores, ficando em antepenúltimo lugar na lista dos mais baixos salários entre os 38 países pesquisados, conforme **Tabela 3**.

Tabela 3 – Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no ensino médio (U\$).

País	Remuneração inicial/ano	Remuneração no topo/ano
Alemanha	35.546	49.445
Coréia do Sul	23.613	62.135
Estados Unidos	25.405	44.394
Espanha	29.058	43.100
Finlândia	21.047	31.325
França	21.918	41.537
Inglaterra	19.999	33.540
Portugal	18.751	50.061
Argentina	15.789	26.759
Chile	14.644	19.597
Malásia	13.575	29.822
Brasil	12.598	18.556

Fonte: Relatório: Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais – Comissão especial (CNF/CEB)

Os dados do relatório apontam também para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o ensino médio, mas afirmam que a meta é muito difícil de ser vencida devido ao número excessivo de evasão nos cursos de Licenciatura, motivado principalmente pelo problema de repetência nos primeiros anos e pela falta de recursos dos alunos para se manterem no curso.

Considerando-se que o advento do FUNDEB irá promover uma maior demanda por ensino médio, tanto maior será o peso deste ensino no modelo de partição de recursos, mas o fato de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, e que, já, agora, observa-se a falta de professores nas disciplinas de Ciências Exatas, chega-se à conclusão de que o quadro atual do ensino médio, já que é bastante, grave deve se agravar ainda mais no futuro, chegando-se a temer a ameaça de um apagão do ensino médio, caso medidas emergenciais e estruturais não sejam tomadas.

Outro problema levantado pelo relatório diz respeito ao baixo número de ingressantes no magistério e à perda de profissionais pela aposentadoria. Conforme dados do censo dos profissionais do magistério da educação básica, o problema é agravado pelo fato de que os professores da educação básica constituem uma categoria que apresenta altos índices de afastamento por problemas de saúde e faltas ao trabalho ocasionadas pela exaustão.

Tabela 4 – Número de profissionais do magistério da rede estadual da educação básica, por faixa etária, no Brasil e suas regiões, 2003.

Brasil/Regiões	18-24 anos	25/34 anos	35/44 anos	45/54 anos	55/64 anos	65 anos ou mais	Não informado	Total
Brasil	3,6%	22,3%	37,7%	28,2%	6,6%	0,4%	1,2%	608.570
Norte	3,6%	29,3%	38,7%	23,0%	4,1%	0,2%	1,1%	51.423
Nordeste	3,5%	18,8%	36,3%	32,0%	7,5%	0,6%	1,3%	153.229
Sudeste	2,8%	20,8%	38,6%	28,6%	7,2%	0,5%	1,5%	254.025
Sul	5,1%	24,3%	36,9%	25,9%	6,3%	0,3%	1,2%	102.236
Centro Oeste	5,2%	29,3%	37,5%	22,9%	3,7%	0,2%	1,2%	47.657

Fonte: Relatório: Escassez de professores no ensino médio:soluções estruturais e emergenciais – Comissão especial (CNF/CEB)

A tabela acima mostra, de forma resumida observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor, em decorrência de vários fatores, dentre os quais se destacam: baixos salários, condições inadequadas de ensino, violência nas escolas e ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente.

Excluído: demonstra

Apresentamos a seguir o número de concluintes por cursos de licenciatura no período entre 1990 e 2005 conforme **Tabela 5**.

Excluído: 11

Tabela 5 – Concluintes por Cursos de Licenciatura no período entre 1990 e 2005.

Curso de Licenciatura	Total de Concluintes entre 1990 e 2005
Língua Portuguesa	177.845
Matemática	103.225
Biologia	95.856
Física	13.504
Química	23.925
Educação Artística	43.629
Educação Física	130.801
Língua Inglesa	112.112
Língua Espanhola	17.385
Língua Francesa	4.386
História	120.488
Geografia	88.549

Para efeitos de acompanhamentos do número de concluintes nos cursos de licenciatura na **Tabela 6** apresenta-se o número de concluintes conforme os dados do Censo do INEP 2006.

Tabela 6 – Concluintes por Cursos de Licenciatura em 2006.

Curso de Licenciatura	Total de Concluintes em 2006
Língua Portuguesa	1.144
Matemática	9.306
Biologia	7.713
Física	1.270
Química	1.873
Educação Artística	2.104
Educação Física	14.630
Língua/literatura estrangeira moderna	788
Língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	488
História	9.958
Geografia	6.691

Fonte: Ensino Superior – Sinopses Estatísticas dos Censos do Ensino Superior 2006 (MEC / INEP)

O relatório não se restringe apenas apresenta apenas aos problemas relativos à formação de professores para a educação básica; apresenta também soluções estruturais e emergenciais para suprir a escassez de professores do ensino médio, especialmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, principalmente nas escolas dos municípios mais afastados das regiões metropolitanas.

As soluções apresentadas são as seguintes:

Soluções emergenciais:

- 1-Implantação do ensino combinado, isto é, presencial e tele-salas, contando com a presença de mediadores de ensino, devidamente capacitados, apoio de material didático específico, em salas de multimídia (TV, Vídeo, Internet).
- 2-Alunos de Graduação das Universidades ensinando nas escolas públicas com déficit docente. Falha: privilegiam-se os municípios mais próximos dos centros universitários. Benefício: concessão aos alunos/professores bolsas de iniciação à docência e crédito (carga horária cursada) como atividade de extensão nos seus cursos de graduação.
- 3-Contratação de profissionais liberais (engenheiros, biólogos, agrônomos) para lecionarem as disciplinas de Ciências Exatas, após serem aprovados em curso de Complementação Pedagógica. Falha: maior utilidade para municípios de médio porte, onde as oportunidades de trabalho e remuneração são menores do que as dos grandes centros.
- 4-Oferta de cursos de Complementação Pedagógica aos professores em exercício, durante o recesso escolar, com a concessão de bolsas de estudo e utilização parcial da metodologia de educação a distância..
- 5-Convênio (tipo PROUNI) entre escolas: as particulares, com vagas disponíveis, colocando-as à disposição da rede estadual nos casos de deficiência de docentes.
- 6-Contratação de profissionais estrangeiros, como fez, por exemplo, o Acre, na área da saúde para atendimento direto à população.
- 7-Adiamento da aposentadoria, especialmente dos professores que trabalham com as disciplinas problemáticas, com a criação de incentivos fiscais ou financeiros.
- 8-Retorno às salas de aula de professores aposentados, com a criação de incentivos fiscais ou financeiros.

Soluções Estruturais

- 1- Implementação, nas universidades públicas, de cursos de Licenciaturas Plenas, para formação de professores “polivalentes”.
- 2- Licenciaturas Plenas em Física, Química, Matemática e Biologia (com Ciências) com currículos específicos (envolvendo a formação pedagógica), para a formação de professores, diferenciados dos currículos referentes à formação de Bacharéis.
- 3- Licenciaturas Plenas incentivadas pelo MEC (Pró-Licen), com recursos financeiros e humanos, bolsas de estudo aos estudantes e oferta de cursos no período noturno.
- 4- Ampliação dos investimentos na educação básica, especialmente no ensino médio, para evitar o afastamento de professores e alunos. O governo, além de entrar com 10% do FUNDEB, deve ampliar gradualmente o percentual do PIB para a educação básica de 3,5% para 5%, o que significa cerca de mais de 20 bilhões de reais nos próximos anos.
- 5- Implementação, pelo Ministério da Educação, de programas de bolsas de incentivo à docência para os alunos dos cursos de licenciatura, nos mesmos moldes das bem sucedidas bolsas de iniciação científica.
- 6- Ampliação da oferta de cursos de licenciatura a distância, supervisionados pelo Ministério da Educação.
- 7- Estabelecimento, no âmbito da FUNDEB, de um piso salarial para o professor do ensino médio, vinculado à avaliação do desempenho e a uma estratégia de tempo integral e de formação continuada.
- 8- Implantação de programa de financiamento, a fim de articular professores universitários, mestrandos e doutorandos com a educação básica, pois existe, hoje, um hiato entre o ensino médio e o superior, o que ocasiona a perda de qualidade da educação básica no setor público.
- 9- Implantação de centros de excelência de ensino médio em tempo integral. Os professores trabalhariam em tempo integral, com salário compatível ao das boas escolas particulares, e empresas atuariam

em projetos de co-responsabilidade, como já acontece em Pernambuco, com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE).

- 10- Manutenção e ampliação, com novo formato, do atual PROMED (Programa de Ensino Médio), que financia, através de empréstimos internacionais, programas de qualificação docente e de infraestrutura para o ensino médio regular, incluindo a oferta de cursos técnico-profissionalizantes.
- 11- Informatização das escolas de ensino médio, provendo-as de acesso à internet, conforme previsto em lei, ao invés de fazer caixa para seu superávit primário com a verba. – Hoje de 3 milhões em caixa – do FUST (Fundo de Universalização do Sistema de Telecomunicações).
- 12- Implementação mais agressiva do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio, como já acontece com as disciplinas de Português e Matemática.
- 13- Maior colaboração com os Estados para minimizar o problema do transporte escolar do aluno do ensino médio, bem como de sua merenda.
- 14- Ampliação de vagas e melhoria da qualidade dos cursos de Licenciaturas, especialmente os noturnos, que apresentam maior demanda, uma vez que grande parte dos alunos precisam trabalhar durante o dia. Criação de mecanismos para reduzir os índices de evasão escolar nestes cursos, bem como valorizar o professor universitário que se dedica à educação básica.

Formatado: Recuo: Esquerda:
3,37 cm

Solucionar o problema do ensino médio não é simples, nem fácil, requer muito empenho e ousadia. Atualmente, dedicar-se ao magistério não é uma profissão atraente, uma vez que não compensa financeiramente, não oferece boas condições de trabalho, nem é socialmente reconhecida e valorizada.

Grande parte dos que se interessam por essa carreira é constituída por estudantes de classes sociais menos privilegiadas, que não tiveram a chance de ingressar em universidades públicas de qualidade e que, por isso, vêm-se obrigados a frequentar cursos noturnos, muitas vezes oferecidos por estabelecimentos que não primam pela excelência do ensino.

Como consequência dessa situação, no Brasil, o ensino superior está sendo sucateado, não está habilitando professores em número suficiente e nem com a qualidade desejada para um sistema educacional realmente eficiente. Portanto, se não forem tomadas medidas efetivas e urgentes, em pouco tempo o caos se instalará em nosso sistema educacional.

Uma vez configurado esse contexto, cabe discutir as questões da avaliação da aprendizagem, especificamente no ensino superior, pois a temática converge para o objetivo dessa pesquisa de investigar as práticas avaliativas no contexto do ensino superior em cursos de licenciatura. Assim abordaremos o assunto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo trataremos especificamente da avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo como subsídios as análises já realizadas por diversos estudiosos do assunto.

A avaliação é um objeto de estudo muito presente na literatura. Há muitas produções sobre a avaliação educacional e tem crescido também a produção de trabalhos sobre políticas de avaliação. Quando o campo da avaliação educacional é objeto de discussão, observa-se que é recorrente na literatura explicitar práticas avaliativas excludentes e seletivas.

Uma avaliação a serviço da seleção é associada à criação de hierarquia de excelência, de êxitos e de fracassos. Os alunos são comparados e classificados em virtude de uma norma de excelência, que rege o êxito ou o fracasso escolar.

Essa situação não é diferente no ensino superior – os alunos são avaliados como parte das exigências institucionais e pedagógicas, e são desenvolvidas avaliações de cunho classificatório.

Dias Sobrinho [2003b, p. 35] afirma que:

Na educação superior, principalmente, os mecanismos chamados de avaliação usualmente assumem funções políticas de classificação que legitimam e estimulam instituições, programas, indivíduos e também consolidam mentalidades e estilos. Isto tem sido feito através de instrumentos pontuais, fragmentados, desligados dos processos e ditos objetivos, para permitir classificações e hierarquizações.

Embora se constate a presença de estudos das práticas avaliativas no ensino superior, os estudiosos da área advertem para a necessidade de mais investigações.

Segundo Ludke e Salles [2002, p.169]

A avaliação no ensino superior continua sendo uma área de trabalho acadêmico de pouco reconhecimento e muito baixa produção. Embora todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação em seu trabalho, poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

A esse respeito Chaves [2003, p. 46] pontua:

Embora já existam no Brasil estudos teóricos sobre as funções e o papel da avaliação na escola e na sala de aula, a investigação da prática avaliativa no ensino superior em sua totalidade e de forma contextualizada é ainda incipiente [...].

Embora as autoras destaquem a pouca discussão e reflexão acerca da avaliação no ensino superior, uma breve incursão nesse campo, faz necessária, para conhecer o que já foi pesquisado e quais as principais contribuições.

O estudo de Sordi [1995] desenvolvido na área de saúde, no curso de enfermagem, buscou compreender a práxis de avaliação dos docentes e seu reflexo nos estudantes. Investigou como os professores concebem e praticam a avaliação,

analisou as divergências e convergências dessas concepções e práticas à luz do projeto pedagógico do curso. Procurou ainda verificar como os alunos entendem as práticas avaliativas a que são submetidos.

Num estudo recente sobre avaliação, Bittencourt [2001] desenvolveu uma experiência em avaliação formativa de aprendizagem com alunos do ensino superior do curso de Zootecnia, na disciplina de Agronomia. Para tanto, realizou observações das aulas de um professor de Agronomia e percebeu que não era possível simplesmente inserir uma nova forma de avaliar, era preciso instaurar uma nova metodologia de ensino, uma vez que a avaliação formativa não poderia ocorrer descolada do processo de ensino-aprendizagem. Desenvolveu, então, uma pesquisa-ação; atuou junto aos alunos estabelecendo uma relação dialógica e propôs uma parceria com o professor, dando suporte e apoio metodológico, para que ele mudasse a gestão de suas aulas. Assim, foi possível elaborar uma ficha de desempenho e participação para que os alunos fossem avaliados em todas as atividades planejadas pelo professor de forma mais processual e, portanto, mais formativa. Segundo a pesquisadora, os resultados obtidos pela sua pesquisa-ação evidenciam indicadores de novas formas de pensar e agir do professor em sua prática educativa. Desse modo as formas avaliativas se expandiram para formas mais dinâmicas e globais.

A pesquisa de Chaves [2003] “Avaliação da aprendizagem no ensino superior” teve por objetivo compreender as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos diferentes professores de ensino superior e suas repercussões na

sala de aula, sob o ponto de vista dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida em nove cursos de graduação (Direito, História, Letras, Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Veterinária e Enfermagem). Em seus trabalhos a autora afirma que a avaliação da aprendizagem no ensino superior apresenta sérios problemas que, de certa forma, são tão acentuados como os que ocorrem no ensino fundamental e médio. As práticas de avaliação desenvolvidas são, na maioria das vezes, apenas para verificar a retenção dos conteúdos, havendo supervalorização da memorização e da reprodução de conteúdos. Observa-se também a ausência de critérios avaliativos e de sua explicitação; dicotomia entre o ensinar e avaliar; a modalidade de avaliação praticada é somativa; o instrumento mais utilizado para avaliar é a prova. É interessante notar que a autora constata a presença de outros meios de avaliação como seminários, relatórios, trabalhos individuais e em grupo, que, entretanto, não recebem o destaque e o peso que da prova.

Luiz Antônio Fernandes e Aguida Celina de Méo Barreiro [2003] realizaram uma pesquisa em duas Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a avaliação da aprendizagem na área de Ciências Exatas, denominada “A avaliação da aprendizagem em Física”, cujo objetivo foi identificar e analisar concepções avaliativas dos docentes e os procedimentos por eles utilizados para avaliar seus alunos.

“Como o professor avalia o seu aluno?” foi outro estudo feito no campo da avaliação por Sandra R. Dias e Regina C. S. Feltran [2003]. A pesquisa foi realizada

em uma Instituição de Ensino Superior IES – do Estado de Goiás, nos cursos de Direito, Pedagogia e Administração de Empresas. A pesquisa discute as inconveniências e contradições das práticas e técnicas de avaliação mais frequentes no ambiente universitário.

No ensino superior, a avaliação deve possibilitar a construção de um projeto de desenvolvimento dos alunos, sustentado por princípios como a democracia e a autonomia. Deve comprometer-se com a formação profissional e pessoal dos alunos e buscar a superação das avaliações pontuais, que privilegiam o produto em detrimento do processo.

Segundo Luckesi [2002, p. 28]:

A avaliação educacional em geral e avaliação da aprendizagem escolar em particular são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que a circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas, sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação traduzido em prática pedagógica.

De modo geral, as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior têm demonstrado a preocupação em compreender as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas nos cursos, bem como conhecer como os alunos interpretam tais práticas. Alguns estudos, ainda, que de forma indireta, abordam a formação de professores, como é o caso de Sordi [1995], Bittencourt [2001], Chaves [2003]. Entretanto, são poucos os estudos sobre a avaliação da aprendizagem nos

cursos de licenciatura, e quase inexistentes os que articulam a temática de avaliação à formação de professores, que, no caso, representam nossa área de interesse.

4.1 - Avaliação da aprendizagem e formação de professores

Romanowski [2002] em sua pesquisa “As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90” analisou as produções do período de 1990-1998. A pesquisadora buscou analisar a produção do conhecimento sobre a formação inicial do professor. Um dado particularmente importante para a nossa pesquisa foi o fato de que, dentre os 107 trabalhos analisados pela pesquisadora, apenas três abordavam a avaliação como objeto de estudo. Esses dados permitiram identificar a baixa produção de pesquisas que relacionavam avaliação e formação de professores.

Hoffmann [1998] afirma que a avaliação educacional constitui um desafio a ser vencido na área de formação e de aperfeiçoamento de professores. Para ela, é preciso avançar para além de uma análise histórica e crítica do processo classificatório de avaliação; faz-se necessário redimensionar o processo de formação dos professores.

Para Freitas [2002] a temática de avaliação está diretamente relacionada à formação de professores; é preciso discutir essas relações tanto na perspectiva de currículo como na das políticas de formação de professores.

Ludke [2002] em seu artigo “Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar” enfatiza, de forma muito pertinente, a necessidade de se acrescentar aos vários problemas que são discutidos na formação do professor, as questões relativas à formação para o exercício da avaliação escolar. Ludke [2002] argumenta que Perrenoud e Gimeno Sacristán já pontuaram que “a relação entre aprender a ensinar e aprender a avaliar continua bastante precária” [p.96]. Aponta, ainda, a constatação que fez em seus estudos “o processo de avaliação sob o ponto de vista sociológico” [Ludke e Mediano 1992] em que as professoras do ensino fundamental alegavam a falta de formação para lidar com as questões de avaliação. A autora assim se expressa a esse respeito:

[...] continuo convencida do papel chave desempenhado pela formação do professor para o trabalho com a avaliação, e ainda mais convencida da importância, que sempre reconheci do trabalho do professor para todas as tarefas educativas. [LUDKE, 2002, p.96]

De maneira geral, os cursos de formação de professores (licenciaturas), mantêm os moldes tradicionais de ensino e organização, não preparando os futuros professores para atuarem nos diferentes níveis da educação básica. Dessa forma, faz-se necessário problematizar a formação de professores, o que leva ao questionamento da estrutura dos cursos de licenciatura em geral, cuja orientação é basicamente para a formação de especialistas, centrada nas áreas de conteúdos específicos, em que a formação pedagógica é justaposta.

Gatti [1997], ao analisar a situação das licenciaturas quanto à qualidade e às condições, evidencia que os problemas têm persistido no tempo e destaca a fragmentação da formação, com separação, sem articulação entre as disciplinas pedagógicas. Consta também que nos cursos de formação há uma inadequação no tratamento dos conteúdos específicos. Nas licenciaturas que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, o foco da formação recai quase exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, não se desenvolvendo um trabalho aprofundado sobre os conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental e médio e nem trabalhando a dimensão pedagógica.

Corroborando a idéia, Mendes [2006] assim se expressa:

[...] as questões pedagógicas ocupam lugar insignificante na formação inicial desses professores e na sua formação continuada. Há uma preocupação quase exclusiva com o domínio do conteúdo da disciplina específica ou da área de pesquisa. [p. 25]

Mendes [2006] realizou uma pesquisa intitulada “Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação”. O estudo objetivou conhecer e analisar, nos cursos de licenciatura, as aprendizagens sobre avaliação que são propiciadas aos estudantes. Os resultados da pesquisa evidenciam que os estudantes se tornam professores sem saber qual a função e a finalidade da avaliação. Além disso, os estudantes demonstram não ter domínio teórico sobre a temática de avaliação. E quanto às práticas avaliativas vivenciadas pelos alunos, elas se restringiam apenas à verificação dos conteúdos. O estudo de Mendes [2006] aponta para a necessidade de pensar novos caminhos e

novas práticas para o processo de formação de professores em especial no que diz respeito à prática avaliativa.

As mudanças nos processos avaliativos dependem de professores capacitados, com uma boa formação inicial e continuada e predispostos a mudarem suas práticas avaliativas, de forma a evitar incoerências entre o processo de ensino e a avaliação.

Para Dias Sobrinho [2003b], avaliar é

Não simplesmente quantificar as proporções, de uma aprendizagem obtida, medir a eficiência e produtividade de um curso, classificar [...], mas focar a questão dos sentidos que vão construindo nessa comunidade de aprendizagem, de valores e de comunicação, enfim nessa teia de relações pessoais e intersubjetivas. Mais que resultados obtidos pelos alunos ou por uma instituição, o objeto em foco passa a ser prioritariamente as relações sócio-educacionais, isto é, as relações intersubjetivas concretas, as representações, as estruturas, em função da formação do estudante. A formação como fim, portanto, mas formação em seu sentido completo. [p.37-38].

Outro estudo que merece destaque é o projeto Integrado de pesquisa realizado por Berbel et al. [2001], “Avaliação no ensino superior: significados e conseqüências”, que resultou num livro chamado “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. Um retrato em cinco dimensões”. O livro apresenta o subprojeto “licenciatura” – “Avaliação nos cursos de licenciatura da UEL: significados e conseqüências”. A pesquisa foi realizada em 14 cursos de licenciatura da UEL: Matemática, Ciências Sociais, Educação Artística, Pedagogia, Filosofia, Física, Química, Letras, Educação Física, Biologia, Música, Geografia, Psicologia, História. Os estudos versaram sobre cinco dimensões da prática avaliativa pedagógica,

instrumental, emocional, ética e corporal – ritual. Os resultados obtidos foram apresentados e discutidos em seus aspectos negativos e positivos.

A dimensão pedagógica abordou cinco aspectos pedagógicos da avaliação: tratamento dado ao conteúdo na avaliação; destaque para a forma no ensinar e avaliar; critérios de avaliação; clareza no ensinar e avaliar; nível de exigência da elaboração pelo aluno na avaliação [BERBEL, 2001]. A dimensão instrumental analisou os tipos de instrumentos utilizados para avaliação: provas, trabalhos e outros procedimentos [OLIVEIRA, 2001]. A dimensão emocional pretendeu entender os sentimentos que permeiam o processo avaliativo e focou as atitudes do professor no processo de avaliação; situação de avaliação e sentimentos positivos e negativos que suscita nos alunos; as características individuais, que tem influência direta na percepção e no sentimento do aluno no processo avaliativo [COSTA, 2001]. A análise da dimensão ética buscou refletir sobre os aspectos morais subjacentes ao ato de avaliar. [VASCONCELLOS, 2001]. Na dimensão corporal – ritual, Gomes [2001] procurou analisar as linguagens corporais, gestuais, espaço-temporais e rituais que são vivenciados por alunos e professores em momentos específicos de avaliação. Esses estudos permitem compreender algumas dimensões das práticas avaliativas existentes nos cursos de licenciaturas, mostram como os alunos compreendem, percebem, sentem o processo avaliativo a que são submetidos. O estudo sugere ampliação da pesquisa, talvez no sentido de conhecer o que pensam os professores das licenciaturas a respeito da avaliação.

Segundo Berbel et al. [2001, p.13], “A avaliação da aprendizagem no ensino superior é efetivamente uma questão problemática que necessita ser explorada por diversos ângulos, já que ainda não se pode contar com suficientes trabalhos no âmbito nacional”. Acrescenta-se a essa constatação, a necessidade de estudos da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores - nas licenciaturas.

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. A responsabilidade dos cursos de formação é muito grande, uma vez que são eles que respondem pela formação dos profissionais que irão atuar nas escolas de educação básica e que poderão reproduzir ou transformar as práticas avaliativas atuais.

Vianna [1998] alerta

Ao fazermos uma avaliação precisamos pensar que os nossos procedimentos terão implicações nas próximas avaliações. Ou seja, ao avaliarmos no presente, estamos criando vetores que atuarão no futuro. Uma avaliação é sempre conseqüente: há um momento do agora, quando a avaliação é realizada, e um do depois, quando uma nova avaliação será feita. Precisamos pensar, simultaneamente, em duas dimensões. Um bom trabalho gera bons frutos: mas um mau

trabalho também gera frutos, somente que amargos [...]. Ao avaliarmos, repetimos, é preciso que pensemos nas futuras avaliações que ocorrerão: presente e futuro estão interligados, assim como na suas repercussões. [p. 87]

Foi a partir dessas considerações, elegemos como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciaturas e buscamos compreender as concepções e práticas dos professores formadores.

Para melhor compreender essas concepções e práticas dos professores formadores, o tema do próximo capítulo será a formação de professores, tendo sempre como escopo os estudos de autores especialistas na área.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendemos a formação do professor como um processo contínuo, dinâmico e algo não acabado; sua construção se dá ao longo do tempo. É possível compreender, inclusive, que esse processo pode anteceder mesmo o ingresso na graduação e se prolongar por toda a ação do professor, uma vez que as experiências vivenciadas como aluno podem permear suas práticas. A partir dessa constatação, parece-nos ser possível apontar que a formação inicial não é a única responsável pela formação dos professores. O processo formativo carrega uma singularidade decorrente das vivências escolares e todas as possibilidades delas advindas, as concepções, o saber-fazer, os modelos, entre outras. Também é necessário acrescentar as aprendizagens adquiridas em suas experiências como professor e em seu processo de formação continuada.

Entretanto, não é possível definir um conjunto de saberes/conhecimentos necessários à função e atuação docentes, pois estes fundamentam-se em diferentes concepções de ensino que consideram diferentes modos de entendimento sobre os processos de formação de professores .

Dentre as várias perspectivas e enfoques, merece destaque a sugerida por Perez Gómez [1998]. O autor distingue quatro perspectivas básicas, levantadas a partir das contribuições de Zeichner & Feiman-Nemser. São elas a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

A primeira, a acadêmica, está ligada ao modo simples e acrítico de reproduzir os conhecimentos acumulados pela ciência e pela cultura. O ensino é concebido como a função de transmitir informações. O professor é um especialista em sua área de conhecimento, e sua formação se vincula, essencialmente, ao domínio do conteúdo da disciplina que deve transmitir.

A segunda, a técnica, é aquela em que o ensino é encarado como ciência aplicada e o professor é o responsável por sua implementação. Isto quer dizer que as diversas situações práticas e reais vividas numa aula são resolvidas baseando-se nos pressupostos teóricos e científicos produzidos por outros e aprendidos pelos professores que os transformam em regras de atuação. Essa perspectiva é ancorada em uma visão tecnológica da atividade docente, que busca o rigor, a eficiência e a eficácia. Segundo Habermas [1971; 1987]

[...] a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática a uma mera atividade instrumental: a análise dos meios apropriados para determinados fins, esquecendo o caráter específico e inevitável do problema moral e político dos fins em toda atuação profissional que pretenda resolver problemas humanos. Ao reduzir a racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, o profissional das ciências humanas deve aceitar as situações como dadas, do mesmo modo que aceita a definição externa das metas de sua intervenção. [HABERMAS apud PEREZ GOMES, 1998, p. 357]

A terceira perspectiva, denominada prática, é a que Perez Gomes caracteriza de “Enfoque reflexivo sobre a prática”. Desse enfoque destacamos, mais especificamente, as contribuições de Schön [1983, 1987, 1988] e Grimmer [1989]. Segundo Perez Gomes, Schön questiona o modelo dominante de conceber o conhecimento profissional do docente, baseado na racionalidade técnica. Contrapondo-se a esse modelo, o autor propõe o “pensamento prático” como a máxima para responder às situações práticas reais. Para Schön, [1983]

No mundo real da prática os problemas não se apresentam ao profissional como dados. Devem ser construídos desde os materiais das situações problemáticas, que são complexas, incertas e preocupantes. Para transformar uma situação problemática num problema, o profissional deve realizar um certo tipo de trabalho. Deve elaborar e construir o sentido da situação. [SCHÖN apud PEREZ GÓMEZ, 1998, p.361]

Schön define a atividade do profissional prático como o processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Para ele integram o pensamento prático o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Esses conceitos contribuem para a prática docente, pois permitem a análise das ações passadas com vistas a novas perspectivas de ação. Assim, a reflexão é importante componente do pensamento prático proposto, pois possibilita novas formas de pensar, agir e solucionar problemas.

A prática reflexiva propõe uma nova epistemologia da prática docente centrada no professor como um profissional que se confronta com situações

complexas, incertas, mutantes e conflitantes, ou seja, um profissional reflexivo e, portanto, com um conhecimento tácito que ativa e elabora durante a própria intervenção. Procura superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e técnico e a prática na sala de aula a partir da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática.

Perez Gómez [1998] alerta para o fato de que o conceito de reflexão não é unívoco, nem na literatura acadêmica e nem na prática profissional. Ele apresenta a concepção de Grimmett [1989]:

- Reflexão como ação mediatizada instrumentalmente: nesse enfoque a reflexão possibilita aos professores imitar as práticas de ensino que consideram eficazes;
- Reflexão como processo de deliberação entre diversas e com frequência confrontadas orientações de ensino: esse processo leva em consideração os fenômenos educativos em seu contexto e permite a antecipação das conseqüências na opção das diferentes perspectivas “[...] a fonte de conhecimento é a autoridade externa, mas o modo de conhecer já é deliberativo, por meio do contraste com os colegas e em função das necessidades do contexto”. [PEREZ GOMES, 1998, p.372]

- Reflexão como reconstrução da experiência. A reflexão, nesse processo, é decorrente da reconstrução da própria experiência, que ocorre mediante processos paralelos:
 - ✓ Reconstruir as situações nas quais se produz a ação: na redefinição das situações problemáticas, os professores aprimoram a análise e conseguem perceber um outro ângulo;
 - ✓ Reconstruir a si mesmos como professores: esse processo é uma forma de os professores analisarem e terem consciência de seus conhecimentos, seus afetos e suas formas de atuação.
 - ✓ Reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino: essa forma permite relação dialética entre a atividade docente e as condições políticas, sociais e econômicas que afetam sua ação.

Segundo Perez Gomes [1998] esse enfoque pode ser situado na perspectiva de reconstrução social, pois permite uma reflexão crítica da prática educativa, do ensino e da sociedade, o que corrobora para as expectativas de emancipação social.

A quarta perspectiva, denominada “Reflexão na prática para a reconstrução social”, supera a concepção da prática reflexiva, embora ambas convirjam em muitos

aspectos. Segundo essa visão, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática e sobre a realidade em que vive e tem capacidade para transformá-la. Segundo Zeichner [1990]:

Preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola [ZEICHNER 1990, apud PEREZ GÓMEZ, 1998, p.374].

Os professores precisam assumir uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições políticas e sociais que interferem em sua prática pedagógica, constituindo, desse modo, uma reflexão sobre a dimensão social do ato educativo. Assim, a reflexão sobre a realidade social enseja mudanças e deve estar relacionada à luta contra as injustiças sociais e ao direito à cidadania.

Além das perspectivas, acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social, apresentadas por Perez Gómez [1998] existem outras formas de abordar a formação de professores. Alguns estudiosos discutem e destacam a formação de maneira mais ampla, como é o caso de Imbernón [2002].

Ao abordar a formação do professor, Imbernón [2002] critica a formação numa perspectiva apenas técnica e funcionalista do conhecimento profissional. Propõe que a formação contemple o conhecimento do conteúdo, conhecimento didático e psicopedagógico e que se leve em conta a contextualização, uma vez que as ações educativas ocorrem em um contexto social e histórico determinado.

Imbernón [2002] considera a formação inicial como elemento essencial para o exercício da docência, mas reconhece que os conhecimentos necessários à docência ocorrem em outros momentos. Há diferentes etapas de socialização ao longo do desenvolvimento profissional do professor:

- Experiência discente:

As experiências e relações vivenciadas pelos docentes ao longo de sua trajetória escolar (educação básica) exercem influência no desempenho da atividade docente. Ao longo da caminhada escolar já percorrida, inclusive nos cursos de formação de professores, são construídos conceitos, valores e representações sobre a docência (o que é ser professor, o que é escola, o que são alunos, o que é aprender). Segundo Imbernón [2002, p. 63] “torna-se necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitude...) pelos formadores de professores, atua também como uma espécie de “currículo oculto da metodologia.”

- Formação inicial:

A formação inicial é o período da socialização profissional em que são assimilados os princípios e as regras práticas da profissão. Esse processo formativo deve proporcionar aos futuros professores uma sólida formação que abranja os âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, para assumir toda a complexidade que permeia a tarefa educativa.

- Vivência profissional

É pela vivência profissional que o professor vai adquirindo e consolidando os conhecimentos provenientes de sua prática, das relações e do contexto educativo nos quais atua. Nessa socialização são construídos os conhecimentos pedagógicos especializados.

- Formação permanente:

A formação permanente possibilita ao professor o equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos que sustentam a tarefa educativa. Segundo Imbérnon [2002] é essa formação que permite ao professor avaliar a necessidade e a qualidade das inovações educativas, que são constantemente propostas às instituições de ensino. Por isso é que se torna necessária uma formação permanente do professor, na qual ele desenvolva uma relação dialética entre teoria e prática, para que seja capaz de:

[...] desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. [p.69]

Dessas discussões preliminares conclui-se que a formação de professores é um fenômeno complexo, sobre o qual existem vários entendimentos que dependem de perspectivas e dimensões teóricas para a sua análise. Entretanto é possível destacar um ponto de consenso: a formação de professores é considerada como um processo permanente e que ocorre ao longo da vida.

As idéias discutidas até aqui constituem os referentes teóricos que nos orientou ao longo da pesquisa. No capítulo que se segue, mostraremos os pressupostos metodológicos da pesquisa, o contexto de realização da pesquisa, a descrição dos procedimentos adotados na coleta de dados. Na busca da compreensão sobre avaliação no curso de formação, explicitamos as concepções e práticas avaliativas dos professores dos cursos de licenciatura.

CAPÍTULO 6

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

6.1 - Metodologia: construção do processo

As pesquisas em Educação, desde os anos 80, têm manifestado uma sensível tendência para o uso de métodos qualitativos, no estudo das questões educacionais.

O interesse pelo uso das metodologias qualitativas deve-se, em grande parte, à necessidade de captar a dinâmica e a complexidade do fenômeno educacional e responder aos desafios da pesquisa educacional. Por outro lado, “[...] foram influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.” [LUDKE E ANDRÉ 1986, p. 7]

Como a pesquisa aqui proposta tem como objetivo compreender, talvez um dos aspectos mais complexos da prática educacional – a avaliação -, a utilização de uma metodologia qualitativa de investigação científica torna-se adequada.

A proposta de discussão deste trabalho é compreender as concepções de avaliação que permeiam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos

cursos de formação de professores e o enfoque recairá sobre as práticas avaliativas de professores do ensino superior em cursos de licenciaturas.

Ao estudarmos as práticas avaliativas do professor formador, buscamos compreender seu modo de pensar, de agir, de se comportar diante das situações avaliativas, na relação com seus alunos, com seus pares e com os demais profissionais da instituição em que trabalha.

Para desenvolver a pesquisa sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos cursos de licenciaturas da instituição, é importante compreender o *lôcus* e alguns pressupostos que norteiam a instituição, além de conhecer, o material humano, que constitui o cerne de qualquer instituição de ensino.

6.2 - Metodologia: o contexto da pesquisa

Sujeitos da pesquisa

Como uma das preocupações de nossos estudos recai sobre a Educação Básica, no sentido da importância das práticas avaliativas vivenciadas pelos futuros professores, no seu processo de formação e em sua possível influência nas futuras práticas avaliativas, escolhemos, como participantes da pesquisa, professores dos cursos de licenciaturas existentes na instituição que são os seguintes: Matemática, Química, Física, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Campo de pesquisa:

Elegemos, para campo da pesquisa, uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo que oferece cursos de licenciatura.

Caracterização da instituição de ensino superior: campo da pesquisa

A instituição está situada na região de Campinas, Estado de São Paulo. A Fundação Mantenedora dessa Instituição de Ensino Superior (IES) foi criada em 1973 por uma lei municipal. Com caráter de fundação municipal, mantém-se integrada ao sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo.

A vocação inicial da instituição estava voltada para a área de saúde, com a criação da Faculdade de Ciências Biológicas (1973). De 1979 a 1986 foram criadas mais três faculdades: Enfermagem e Obstetrícia (1981), Farmácia e Bioquímica (1981) e a Odontologia (1986).

Em 1991, através de lei municipal, a instituição obteve sua autonomia administrativa, econômica e financeira. Em 1997, as faculdades mantidas pela Fundação integram-se. Em 1999 ocorre a criação de mais três cursos: Educação Física, Fisioterapia e Psicologia.

Em 2001, deu-se o credenciamento dessa IES como Centro Universitário, por meio de Parecer Oficial do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Nesse mesmo ano, a IES credencia-se também para a oferta de cursos na modalidade a distância. Nesse período a instituição tinha cerca de 850 alunos, todos vinculados ainda à área de Saúde-Biológica.

A partir de 2001 a instituição passa por um período de expansão e diversifica seus cursos, oferecendo, na área de Educação cursos de Licenciatura. Em 2002, começa a atuar na área de Ciências Tecnológicas, oferecendo cursos para a formação de tecnólogos.

Com o oferecimento dos cursos de Licenciaturas e com a finalidade primordial de proporcionar uma melhor articulação na formação dos professores, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a instituição cria o ISE (Instituto Superior de Educação). Surge, então, uma nova concepção de formação e uma nova relação pedagógica, que implicam novas metodologias e material de apoio, com a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação.

No mesmo ano de 2002 criou-se também na Instituição o Curso Normal Superior Fora de Sede – CNSFS – que foi reconhecido pela Portaria CEE – GP nº. 251/2003, publicada no D. O. de 17/07/2002. A estruturação do CNSFS foi elaborada com base na Deliberação CEE/SP 12/2001, que fundamentou o PEC Formação Universitária da SEE-SP.

A princípio, o prazo estabelecido para o oferecimento de tal programa seria até abril de 2003. Entretanto, ainda em 2003, a própria Secretaria Estadual de Educação constatou a existência de um grande número de professores não habilitados em nível superior. Em vista disso, o Conselho Estadual de Educação editou a Deliberação 33/2003, que prorrogou o prazo até 2005, para possibilitar que todos os docentes não habilitados pudessem fazer o curso. Ainda em 2005, além da ampliação do prazo, também os docentes que não possuíam formação de magistério em nível médio, se estivessem em exercício em creches conveniadas, poderiam participar do Programa de Formação.

O CNSFS, de 2 anos, foi chamado de Programa Especial de Formação Pedagógica Superior. A Indicação CEE SP 38/2003 ratifica a garantia de licenciatura, com todos os direitos de magistério, tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de proporcionar a possibilidade de continuidade de estudos em cursos de pós-graduação.

Em 2004, com essa mesma concepção de formação, a instituição ofereceu o curso aos egressos do Ensino Médio. Autorizado pelo MEC, o curso passou a ter a denominação de Curso Normal Superior a Distância. No ano de 2007, esse curso transformou-se em curso de Pedagogia.

A instituição tem uma ampla participação no oferecimento de educação a distância, ela entende a Educação a distância como uma modalidade que tem

permitido o acesso ao ensino superior e, no caso da sua atuação específica na área da educação, tem possibilitado ampliar o acesso ao conhecimento, promover o desenvolvimento pessoal, a formação e a qualificação profissional, além de incentivar o uso de meios e recursos tecnológicos da informação e da comunicação, de modo a propiciar processos de inclusão social e democratização do ensino. Pelos programas de educação a distância da instituição, já passaram cerca de 9.000 alunos e em 2007 há mais de 10.000 pessoas cursando esses programas.

Em 2006 a instituição oferecia os seguintes cursos: Administração de empresas, Biologia (Bacharelado), Biomedicina, Educação Física (Bacharelado), Enfermagem, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Farmácia, Odontologia, Psicologia, Fisioterapia, Tecnologia de Alimentos, Estética, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão de Qualidade e Produtividade, Gestão e Saneamento Ambiental, Processos Químicos, Rede de Computadores, Licenciatura em Química, Física, Matemática, Biologia, Educação Física e Pedagogia na modalidade presencial e na modalidade a distância (EAD) o de Pedagogia. Oferecia 163 cursos de extensão universitária, 68 cursos *Lato Sensu*, sendo três na modalidade a distância e um programa de pós-graduação com mestrado profissionalizante em Odontologia. Em 2006 a instituição atendeu a 14.961 alunos, assim distribuídos:

|

Alunos	
3.660	Alunos de graduação, na modalidade presencial
10.512	Alunos de graduação, em programa especial e educação a distância
477	Alunos de pós-graduação <i>lato sensu</i>
52	Alunos de mestrado
260	Alunos de extensão
14.961	Total

A instituição tem um campus com arquitetura moderna e possui uma área total de 170mil m2, sendo 25 mil m2 de área construída. Dispõe de 80 salas de aula, 26 laboratórios, entre específicos e multidisciplinares, auditórios, salas de atividades administrativas.

Na instituição merece destaque a Biblioteca, cuja finalidade é dar apoio e sustentação às atividades de ensino e pesquisa. Situa-se em local especialmente concebido e projetado. Sua área de construção é de 900m2, subdivididos em 2 andares. O térreo é reservado para o acervo, cujo acesso às estantes é livre. O andar superior foi inteiramente reservado e concebido para estudos, possuindo ambientes para atividades em grupo. Com o objetivo de proporcionar um ambiente agradável para as atividades dos alunos e professores o recinto é climatizado.

A pesquisa ao acervo pode ser feita através dos terminais de microcomputadores, disponíveis na Biblioteca, ou pela internet no site da instituição. O acervo da biblioteca é constituído de 11.023 títulos de livros, em 28.056 volumes;

290 títulos de dissertações e teses, em 290 volumes; 684 títulos de monografias, em 684 volumes; 166 títulos de CDs ROM, em 422 volumes; 121 Títulos de DVDs, em 131 volumes; 225 Títulos de Fitas de vídeo, em 421 volumes; 911 títulos de periódicos em 28.380 fascículos, 10.423 artigos de periódicos indexados.

Para o oferecimento de cursos na modalidade a distância, a instituição leva até as regiões ou municípios materiais e equipamentos tecnológicos. O compromisso com essa modalidade de ensino também é demonstrado no cuidado com que os materiais didáticos, tanto as mídias impressas como as teleaulas (para a gravação das teleaulas a instituição dispõe de um estúdio próprio de gravação), são tratados. São materiais que desenvolvem metodologias específicas para o ensino na modalidade a distância. Para dar continuidade e com vistas a aprimorar o oferecimento da EAD, em 2007 a IES instituiu o Núcleo Interdisciplinar de Educação a Distância, o NEAD.

Com a finalidade de dar sustentação e desenvolver atividades de pesquisas, foram criados e organizados, em 2004, os grupos de pesquisa, que são Núcleos Institucionais responsáveis pelo acompanhamento de todos os projetos desenvolvidos na instituição. São eles: NUCISA – Núcleo de Ciências da Saúde; NUCIA - Núcleo de Ciências Ambientais; NUED - Núcleo de Educação; NUTEC - Núcleo de Tecnologia.

A Instituição define, em seu Projeto Político-Pedagógico Institucional, a sua finalidade que é de “promover a aprendizagem e a geração de conhecimento formando o cidadão e o profissional empreendedor comprometido com uma sociedade mais justa” [p.47]. Destaca como objetivo principal a construção de um processo educativo que privilegia a formação de profissionais com capacidade crítica, dotados de autonomia intelectual, bem como a construção de indivíduos empenhados na resolução de problemas da sociedade na qual estão inseridos.

São desenvolvidos também vários programas institucionais e parcerias, com o intuito de promover a inclusão social. Dentre elas destacamos as atividades de extensão e de cunho filantrópico à comunidade e também de atendimento aos alunos. Oferece, no campus, atendimento em suas clínicas especializadas de Enfermagem, Odontologia, Laboratório de Análises Clínicas, Fisioterapia e, na Clínica de Psicologia, possui um núcleo de apoio e orientação que desenvolve ações de aconselhamento psicossocial e vocacional aos alunos.

Para acesso ao ensino superior, além de bolsas de filantropia e de parcerias com entidades sociais da comunidade, em 2005, a instituição aderiu ao programa Universidade para todos - PROUNI, do governo federal, instituído pela Lei nº. 11.096/2005 e desde então vem oferecendo bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (50%) em todos os cursos de graduação. Em 2005 foram oferecidas 230 bolsas parciais e 139 integrais. Em 2006 esses números passaram a 503 parciais e 309 integrais.

Em decorrência da diversidade dos alunos que iniciam o ensino superior, a instituição desenvolve um programa de nivelamento, que visa elevar a qualidade do desempenho de todos os alunos, denominado Curso de Aprofundamento da Educação Básica – CAPEB, cujo objetivo é auxiliar os discentes na superação das deficiências decorrentes da educação básica, para que estas não se constituam em fator de desestímulo e desistência. O curso basicamente consiste em uma reposição dos conteúdos referentes ao ensino básico, contemplando todas as áreas do conhecimento. Os conteúdos são oferecidos a distância, via *web*, e foram elaborados e desenvolvidos pelos docentes da instituição, com base nos projetos pedagógicos dos cursos, sempre levando em consideração as áreas de conhecimentos diretamente envolvidas com os cursos. São oferecidas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia. Merecem nota também as ações desenvolvidas para os alunos que iniciam os cursos de licenciaturas. No início dos cursos, os professores dessas áreas proporcionam em suas aulas o nivelamento, revendo e retomando os conteúdos da educação básica que constituem pré-requisitos para o bom desenvolvimento e andamento dos conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos.

Como um dos indicadores de qualidade no oferecimento dos cursos e na formação dos alunos, a instituição tem grande preocupação com os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos no interior dos cursos. Possui em cada curso um coordenador e supervisores que são responsáveis por estabelecer

parcerias com os professores a fim de diagnosticar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Para tanto, além das ações dos professores no dia-a-dia da sala de aula, desenvolve um Programa Institucional de Avaliação da Aprendizagem. Trata-se de uma avaliação multidisciplinar, pois contempla os conteúdos programáticos de todas as disciplinas do curso, que articula os objetivos e metas dos projetos pedagógicos do curso às metas da instituição. Tem também caráter interdisciplinar, uma vez que aborda questões de atualidades e questões temáticas afins aos conteúdos da área. As questões de atualidades têm o objetivo de expandir a cultura, de valorizar as práticas de leitura e de permitir a reflexão e discussão das bases histórico-sociais. A avaliação é programada para ocorrer no meio do semestre letivo e denomina-se Sistema Programado de Avaliação (SPA). Para a elaboração de um instrumento multidisciplinar e integrado foram constituídas duas câmaras: uma, denominada gestora, para a elaboração de questões que contemplem temas da atualidade e outra, de graduação, composta pelo coordenador, supervisor e professores representantes do corpo docente. A instituição ainda conta com um departamento que organiza, articula e programa o sistema de avaliação. O processo não se esgota na aplicação do instrumento; o departamento gera relatórios analíticos, com feedback, para os cursos e para os docentes, como forma de concretizar o propósito primeiro do Programa. Dá devolutivas do desempenho dos alunos e também permite aos docentes avaliarem o desenvolvimento de suas metodologias e práticas. O programa faz parte do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. A

mensuração do resultado dessa avaliação compõe a nota do aluno no semestre, aliada à avaliação desenvolvida durante o semestre pelos professores em cada disciplina.

Perfil dos Alunos

A instituição promove bianualmente a aplicação de questionários socioeconômico e cultural aos discentes. Os dados aqui apresentados são referentes ao segundo semestre de 2005, quando havia 3.600 alunos matriculados em cursos de graduação presencial. Responderam ao questionário socioeconômico e cultural 2.983 alunos.

Segundo as informações coletadas neste questionário, verificamos que a maioria dos alunos (68%) da IES são do sexo feminino, principalmente dos cursos da área de Saúde (74,5%).

Em relação à idade dos graduandos, notamos que a sua maioria (66,9%) é jovem, com idade inferior a 24 anos. Outros 22,1% têm entre 24 e 30 anos, e apenas 10,8% têm idade igual ou acima de 31 anos. Cabe destacar que, entre os estudantes com idade superior a 30 anos, observamos um maior percentual nos cursos das áreas de Licenciatura e Tecnologia. Essa característica encontrada nos cursos de Tecnologia pode estar associada à procura por melhores oportunidades

de emprego no setor produtivo, bem como à busca de melhor qualificação profissional.

Do total de alunos respondentes, cerca de 80% declararam ser brancos, sobretudo entre os discentes da área de Saúde (86%). Outros 4,3% afirmaram ser negros, 12,6% são mulatos ou pardos e apenas 1,3% consideram-se de origem oriental ou indígena.

Perguntados quanto à utilização de computadores, aproximadamente 57% dos respondentes afirmaram ter computador em casa, com acesso à internet. Destacamos também que outros 22,3% utilizam esse recurso apenas na IES.

Em relação à origem escolar, podemos notar uma predominância de alunos (63,6%) que freqüentaram todo o ensino médio em escolas públicas estaduais ou municipais. Por outro lado, os maiores percentuais de alunos oriundos de escolas privadas concentram-se nos cursos da área de Saúde (25,1%), principalmente nos cursos do período da manhã (Odontologia – 54%, Biomedicina - 44,4% e Fisioterapia 43,4%). Além disso, afirmaram ter feito o ensino médio no período diurno aproximadamente 57% dos discentes, a maioria da área de saúde.

Quanto à escolaridade dos pais e mães, os dados apontaram que cerca de 47% cursaram, no máximo, até o ensino fundamental. Notamos também que o maior percentual de pais e mães de alunos com ensino superior completo está localizado

nos cursos da área de Saúde, sobretudo na Odontologia, Fisioterapia Matutino e Biomedicina.

No que diz respeito às expectativas que os graduandos têm em relação ao seu curso, cerca de 74% afirmaram buscar uma formação voltada para o mercado de trabalho e outros 19,3% para a pesquisa (mestrado e doutorado).

Declararam exercer alguma atividade remunerada 54% dos alunos respondentes, sendo que 35,1% trabalhavam em tempo integral, 11,5% em tempo parcial e 7,4% eventualmente. Cabe destacar que os maiores percentuais de discentes trabalhadores estavam concentrados, principalmente, nos cursos das áreas de Licenciatura (57,9%) e de Tecnologia (59,2%).

Quanto ao local de moradia dos estudantes de graduação, 88,6% afirmaram residir com a própria família, sobretudo os discentes dos cursos de Licenciatura (92%). Os demais, 11,9%, moram em república, 1,4% em pensionato, 3,5% sozinhos e 4,6% em outras situações. Além disso, cerca de 55% residem no próprio município, 33% moram na região administrativa onde se encontra a IES, 8,4% nas demais regiões do estado e apenas 0,5% em outros estados do país.

A partir das informações sobre o perfil dos alunos, podemos observar algumas diferenças importantes. Na área de Saúde e Biologia a faixa etária varia entre 18 e 23 anos e há predominância do sexo feminino. São alunos que

freqüentam os cursos de graduação no período diurno e também cursaram o ensino médio em período diurno, em escolas privadas. A escolaridade dos pais é mais elevada, com superior completo.

Já os alunos dos cursos de Licenciatura e Tecnologia, que freqüentam os cursos no período noturno, a faixa etária é superior a 23 anos, são oriundos do ensino médio público e são alunos trabalhadores com jornada integral. A escolaridade dos pais é, no máximo, o ensino fundamental.

Perfil dos docentes

Em 2006 a instituição contava com 237 professores, sendo que 228 docentes possuíam pós-graduação, em *Strictu Sensu* 39 doutores e 83 mestres e 106 com especialização. Havia ainda 9 graduados cursando à pos graduação. Conforme demonstra a Figura 8.

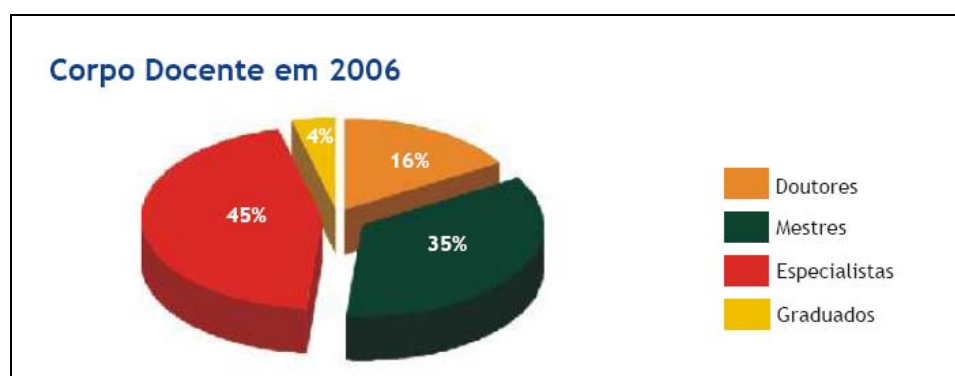


Figura 8 - Dados da instituição
Org: PACHECO, Márcia Maria Dias Reis.

Formatado: Esquerda,
Espaçamento entre linhas:
simples

Excluído: ¶

6.3 - Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos como instrumentos para coleta de dados: questionário e entrevista.

O questionário foi estruturado em duas partes, sendo a primeira relativa à identificação dos sujeitos, com a finalidade de caracterizar os participantes do estudo. Foram solicitadas informações, como sexo, idade, titulação, cursos de licenciatura em que ministram aulas, carga horária de aulas nas licenciaturas, carga horária de trabalho na instituição ou em outras instituições, bem como o tempo de exercício profissional. Na segunda parte, elaboramos 25 afirmativas referentes à avaliação da aprendizagem. Essas afirmativas foram inspiradas em dados de pesquisas sobre a avaliação no ensino superior. Na revisão de literatura, tivemos contato com alguns resultados de pesquisas que mostravam falas dos entrevistados sobre a temática. Inspirados nesses dados, formulamos algumas alternativas que retravavam tanto os aspectos positivos da avaliação formativa, como falas que abordavam pressupostos de uma avaliação classificatória.

Inicialmente elaboramos o questionário, utilizando as “Escala de Thurstone”, cuja finalidade é avaliar concepções e atitudes. De maneira geral, são apresentadas aos sujeitos afirmações que devem ser respondidas assinalando-se apenas as opções “concordo” ou “discordo”.

Excluído: ¶

Formatado: Normal, Espaço
Antes: 0 pt, Depois de: 0 pt,
Espaçamento entre linhas:
Duplo

Com o objetivo de analisar a aplicabilidade do questionário (verificação da clareza e boa elaboração das questões, para evitar que houvesse erro de interpretação por parte dos sujeitos na hora da realização da pesquisa) e identificar pontos que, porventura, devessem ser modificados, pré-testamos o instrumento com um grupo de dez (10) professores do ensino superior que atuam no bacharelado. Foram unânimes as considerações dos sujeitos a respeito da impossibilidade de trabalhar apenas com duas opções (concordo/discordo), pois segundo eles havia questões com as quais não concordavam plenamente ou não discordavam plenamente o que, evidenciou que somente duas opções não permitiriam perceber a intensidade das suas opiniões.

Decidimos recorrer, então, às “Escala de Likert”, de forma a levantar opiniões frente a um conjunto de assertivas. Para isso, os respondentes são solicitados a manifestar sua opinião em relação às afirmações, segundo um continuum que possibilita explicitar uma concordância forte até uma discordância forte da afirmação. Ao contrário das escalas de Thurstone, os sujeitos não apenas respondem se concordam ou não com as afirmativas, mas informam o grau de concordância ou discordância. Segundo a literatura, a escala de Likert é mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas, lembrando que é preciso deixar um ponto neutro como opção para o respondente. Assim, organizamos o questionário em cinco escalas: concordo

plenamente e concordo; discordo plenamente e discordo e ainda deixamos a opção de não opinar sobre a questão.

Para interpretar o questionário, recorreremos ao apoio da literatura que aborda princípios da avaliação da aprendizagem com pressupostos formativos a favor da aprendizagem dos alunos e que denunciam formas e práticas avaliativas classificatórias e excludentes.

Para melhor analisar os dados, as questões foram agrupadas em três categorias: Para que avaliar? O que avaliar e Como avaliar? (segundo Prado Sousa 1999), porém variando o número de questões que compõe cada categoria.

Na categoria: *“Para que avaliar?”*, são consideradas as finalidades e funções do trabalho de avaliação.

Na segunda categoria: *“O que avaliar?”*, são consideradas as questões ligadas às intenções do ato de avaliar e a decisões delas decorrentes.

A terceira categoria de análise: *“Como avaliar?”*, integrou os aspectos relativos a procedimentos e técnicas utilizados no processo de avaliação desencadeado, incluindo também a definição de *“Quem avalia?”* e considerando ainda as condições para realização da avaliação.

Os questionários foram distribuídos pela pesquisadora a 64 profissionais, todos os docentes que ministram aulas nos cursos de licenciatura da instituição

pesquisada (Pedagogia, Matemática, Química, Física, Educação Física e Biologia). Desse total, 52 devolveram o instrumento preenchido, o que corresponde a 81% da amostra definida de compreender todos os docentes que ministram aulas na instituição. Cabe ressaltar ainda que uma grande parte dessa amostra atua em mais de um curso, como é o caso dos professores da Pedagogia, que ministram as matérias pedagógicas não só no curso de Pedagogia, mas nas demais licenciaturas. Os professores de Matemática, também ministram aulas nos cursos de Química e Física. O questionário foi respondido individual e espontaneamente pelos sujeitos da Instituição.

Trabalhamos também com entrevistas semi-estruturadas, com utilização de gravador, para apreender o registro dos depoimentos dos participantes na íntegra, além de observar suas expressões, modos de falar e gestos.

Entendemos que as entrevistas fornecem fontes importantes de informação: idéias, opiniões, maneiras de sentir, maneiras de pensar e de atuar. Acreditamos que a entrevista pode se constituir em um importante meio para despertar a reflexão dos entrevistados.

Com a entrevista, buscamos Identificar, nos depoimentos dos professores os conhecimentos sobre avaliação adquiridos na sua formação inicial, as práticas avaliativas desenvolvidas, bem como o contato que estabelecem com seus pares e com os coordenadores dos cursos, no que se refere à avaliação. Assim, tentamos compreender como os professores constroem e desenvolvem as suas práticas avaliativas e conhecer os elementos constituintes de suas formas avaliativas.

Buscamos, ainda, identificar e analisar o significado da avaliação para os professores, bem como as possibilidades e os limites impostos pela organização da instituição educativa. Dessa forma, na entrevista semi-estruturada, destacaremos alguns pontos de discussão, para orientar a direção do objeto de pesquisa:

- Concepções sobre avaliação
 - O que é avaliar?
 - Para que avaliar ?
 - Como avaliar ?

Na tentativa de melhor atender à proposição deste estudo, utilizamos, para análise do questionário e da entrevista, a análise de conteúdo, segundo Franco [2003, p. 15]:

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da Linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações [...] do dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Acreditamos que essa estratégia pode se configurar como uma ferramenta eficaz para ler e interpretar os dados coletados e atingir um nível de compreensão mais aprofundado do fenômeno a ser estudado.

6. 4 - Análise e Discussão dos Dados

6.4.1 Questionário

Convém esclarecer que o objetivo principal do questionário foi selecionar os sujeitos para entrevistas, com vistas a aprofundar a discussão sobre as concepções avaliativas. Mas devido ao potencial das respostas conseguidas, optou-se por fazer uma análise dos dados do questionário, sem, contudo apresentar conclusões definitivas.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

Dos 52 sujeitos, 48% são do sexo feminino e 52% do sexo masculino, com idade que varia entre 30 a 54 anos. Quanto à titulação, 40% são doutores, 50% são mestres, 8% são especialistas, mas já estão cursando o mestrado, e 2% não informaram a titulação. A carga horária de aulas dos professores varia de 5 a 20 aulas nos cursos de licenciatura. Merece destaque também o fato de que 71% dos docentes ministram aulas ou assumem carga de coordenação pedagógica em outros cursos da Instituição, com carga horária que varia de 4 a 24 horas. E ainda 28% ministram aulas em outras Instituições de ensino superior. Quanto ao tempo de serviço, a maioria 33%, entre 1 e 5 anos de docência, entre 6 e 10 anos temos 23%; entre 11 e 15 anos temos 23%, entre 16 e 20 anos se enquadram 6% dos docentes, entre 21 e 25 anos estão 6% dos docentes; entre 26 e 30 anos existem 2% dos

docentes; entre 31 e 35 anos aparecem 2% dos docentes e três sujeitos 6% não informaram o tempo de docência.

Na busca da compreensão das concepções e práticas avaliativas dos professores dos cursos de licenciaturas, apresentam-se alguns indicadores fornecidos pela análise do questionário que determinam aspectos essenciais a serem considerados nos processos avaliativos. Elaboramos uma síntese dos principais aspectos e idéias que emergiram dos dados fornecidos pelos professores participantes do estudo. A análise do questionário, na íntegra, será apresentada nos anexos deste trabalho.

6.4.1.1 - Análise e discussão dos resultados

Para que avaliar?

Os participantes da pesquisa demonstram um consenso no entendimento das finalidades da avaliação, assim como entendem que os objetivos principais da avaliação são: estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos e favorecer seu progresso. Conciliam a essa idéia a função de a avaliação também permitir o aperfeiçoamento do ensino. Não pautam a avaliação somente por aspectos que apenas quantificam a aprendizagem, mas contrapõem a idéia de medir o que o aluno aprendeu após ao término de cada conteúdo ministrado pelo professor.

Os participantes demonstram o entendimento de que os objetivos devem ser relacionados à aprendizagem dos alunos, pois expressam as intenções educativas com relação à proposta de ensino e ao desenvolvimento das atividades elaboradas para a concretização das finalidades definidas, com vistas ao desenvolvimento dos alunos. Isso é importante, pois permite confirmar o que foi planejado, ou, se for preciso, modificar e adequar o planejamento às necessidades que aparecerem durante o processo. Assim sendo, o professor será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular sua ação a partir das informações recebidas.

Na convergência para uma avaliação de cunho mais formativo, de maneira geral, os professores demonstram que a avaliação visa acompanhar a evolução do processo de aprendizagem com vista ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

O que avaliar?

Os sujeitos do estudo expressam o entendimento de que a avaliação constitui um mecanismo que também permite a avaliação do professor. Ela possibilita ao professor usar os resultados para refletir sobre sua prática, observar o que e como está ensinando e perceber o que precisa replanejar ou mudar. A avaliação se insere num campo que é capaz não só de avaliar o que e como se aprendeu, mas também o que e como se ensinou, de forma a ter informações sobre o processo de ensino desenvolvido. Isso significa dizer que também indicam que o processo avaliativo

comporta ações de replanejamento das atividades educativas e corretivas das dificuldades dos alunos. Também permite inferir que o mais importante é definir e compreender o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, articulando-a aos objetivos, conteúdos e metodologias, características e perfil do profissional que se quer formar.

Coerente com novas formas de conceber os processos de avaliação, a maioria dos participantes sinaliza que não concorda com a avaliação que tem a intenção de excluir e separar os bons, que assumirão papéis de liderança no mundo econômico, e os ruins, que ficarão relegados ao fracasso escolar e à repetência, negando ao aluno o direito à educação e o respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e às suas características pessoais. Tal atitude sinaliza para um avanço nas formas de pensar a avaliação

Como avaliar?

As indicações dos participantes são de que a utilização de um único instrumento avaliativo como prova é limitadora e não permite analisar o real desenvolvimento dos alunos. A diversificação dos instrumentos avaliativos tem função estratégica na coleta de maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagens. Quanto mais informações a respeito do processo de aprendizagem dos alunos, mais condições o professor

terá para dar os encaminhamentos pedagógicos necessários para um melhor desenvolvimento dos alunos.

Embora reconheçam que a prova não é melhor forma de avaliar, evidenciam que algumas das limitações nas práticas avaliativas são de domínio institucional ou organizacional, decorrentes das condições de trabalho docente (número excessivo de alunos em sala de aula; carga horária de aula elevada e falta de flexibilidade no cumprimento dos conteúdos programáticos).

Um aspecto importante que emerge dos dados é o reconhecimento, por parte dos professores, de que também compete ao aluno participar do processo de avaliação, no sentido de metacognição, autogestão do seu processo de ensino aprendizagem. Isso implica na compreensão de que o professor não é o único detentor da avaliação da aprendizagem, o que permite ao aluno a reflexão e a análise da sua aprendizagem, a fim de obter mais êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa parecem perceber também a importância da auto-avaliação, de dar oportunidade ao aluno participar para auto-regulação de sua aprendizagem, ligada ao desenvolvimento do aprender a aprender. Com esse procedimento o próprio aluno tem condições de analisar o que sabe e o que não sabe, se um determinado método de ensino foi ou não eficaz no seu

aprendizado e de que maneira ele acredita que pode compreender melhor determinados conteúdos.

De maneira geral, os dados obtidos com o questionário, se comparados aos resultados de algumas pesquisas que demonstram a existência apenas de práticas avaliativas classificatórias no ensino superior, revelam consideráveis mudanças na forma de pensar a avaliação, de entendê-la como orientação e acompanhamento dos alunos.

Esse foi o ponto de partida para que aprofundássemos a análise com as entrevistas, diante dos resultados que sinalizavam dados importantes na direção de práticas avaliativas mais comprometidas com o processo de construção do conhecimento pelos alunos e, portanto, mais formativas e formadoras.

6. 4. 2 - Entrevistas

Para conhecer mais de perto essas práticas avaliativas que possivelmente rompem com padrões classificatórios, seletivos e excludentes e que promoveriam melhores condições de aprendizagem para os alunos, escolhemos dois sujeitos que, segundo os dados mais se aproximavam de uma avaliação formativa, dois que mais se distanciavam e dois que ficavam na média, apresentavam tanto pressupostos de uma avaliação formativa como da avaliação classificatória.

✓ **Perfil dos entrevistados**

O grupo estudado é formado por seis professores que atuam no Ensino Superior na instituição pesquisada. São professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura e possuem diferentes tipos de formação acadêmica. Um deles é licenciado em Química, com mestrado e doutorado em Bioquímica; outro é licenciado em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado na área de Ciências Biológicas. Um terceiro é bacharel em Física, com mestrado e doutorado nas áreas da Teoria Quântica de Campos, Física, Matemática e Álgebra e pós-doutoramento na área de Métodos Matemáticos em Ciências Moleculares. Uma das entrevistadas é Pedagoga, com mestrado em Educação e doutoranda também na área de Educação. Foram entrevistadas também uma graduada em Administração de Empresas, com mestrado na área de Educação, e uma licenciada em Geografia, com mestrado na área de Ecologia Humana.

O grupo foi escolhido pela disponibilidade dos participantes em conceder a entrevista e não no sentido de equilibrar a amostra, apesar de o mesmo ser formado por três mulheres e três homens.

A idade dos docentes varia entre 34 e 50 anos, sendo respectivamente 50, 49, 42, 46,41 e 34 anos de idade. O tempo de experiência do professor no Ensino Superior é bastante diversificado, variando de 2 a 15 anos. Dois dos sujeitos

possuem 15 anos de atuação no magistério, enquanto que os quatro restantes possuem respectivamente 4, 5, 2 e 3 anos de docência.

Vínculo institucional e carga horária

Dos seis entrevistados, dois têm vínculo de trabalho apenas na instituição, onde trabalham em tempo integral; um terceiro é contratado pela instituição e também atua na assessoria pedagógica; Outros dois possuem vínculo como professores na instituição, mas também exercem a função de docentes em outra instituição; o último entrevistado atua apenas na instituição como docente. A carga horária de aulas do grupo também é bem variada, indo de 07 a 20 horas /aulas semanais, sem contar as horas destinadas a atividades administrativo-pedagógicas.

Como nosso interesse foi identificar as práticas avaliativas dos docentes das licenciaturas, tomei como referência os depoimentos dos professores, partindo de seus percursos pessoais enquanto alunos, desde a formação inicial; os fatos ocorridos nos seus processos de escolaridade e de formação docente que marcaram suas práticas educativas, em especial no que diz respeito à avaliação; fatos ou episódios que vivenciaram como professores e que foram significativos; enfim, conhecer suas trajetórias na formação continuada. E, ainda, para aprofundar a análise, conhecer as práticas avaliativas que desenvolvem com seus alunos nos cursos de licenciatura.

Para nos referirmos aos sujeitos, nós os identificamos com a letra S, seguidos de um número. A numeração dos sujeitos foi realizada tomando como referência a sequência da realização das entrevistas.

6.4.2.1 - Análise e discussão dos resultados

Avaliação: experiências avaliativas vivenciadas como alunos

Quando indagados sobre o percurso acadêmico, o processo de formação e as experiências que vivenciaram como alunos, em relação a processos avaliativos, os depoimentos são os mais variados. Alguns denunciam práticas avaliativas constrangedoras e excludentes, como por exemplo:

Eu sempre tive a avaliação como um enigma, como algo que não era bom, porque a minha primeira experiência, já no primeiro ano primário, foi muito lamentável. Minha professora mandava a gente escrever no quadro e sempre escolhia as palavras mais difíceis pra ver se nós sabíamos e eu nunca sabia. Então aquele momento era muito triste, era muito sofrido. Eu carreguei essa mágoa, esse medo durante toda a vida de estudante, sempre me preocupando com o momento em que iria ser chamada e testada na frente de todos. Só fui quebrar esse medo quando eu me assumi numa sala de aula e vi que ali dependia de mim, que eu poderia fazer as coisas de outro modo e que eu não ia ser aquela professora tirana, iria olhar a avaliação como um momento único, iria fazer diferente.
(S.3)

O fato descrito nesse depoimento, não se deu no processo de formação de professores, mas teve influência direta na prática avaliativa da depoente. A entrevistada resgatou, em sua memória de estudante, uma lembrança do seu início de escolaridade, uma experiência ruim, de humilhação, marcas de uma avaliação excludente, uma lembrança negativa, mas que, de certa maneira, influenciou sua prática avaliativa de forma positiva.

No relato a seguir, o entrevistado dá evidências de que os modelos avaliativos vivenciados por ele na licenciatura lhe possibilitou a crítica e também a superação na forma de avaliar.

Não havia a preocupação de realizar um diagnóstico com a finalidade de saber o que o aluno sabia e o que ele evoluiu no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Na graduação as avaliações continuaram sendo tradicionais, com provas, seminários e entrega de relatórios; nunca houve uma avaliação individual. Estudava o conteúdo para a prova [...]. Penso que essas experiências, mesmo considerando-as negativas, me influenciaram no sentido de que, até hoje, não acredito que elas funcionem. Assim, minha forma de avaliar vai além desse modo tradicional. (S.4)

O depoimento a seguir não indica lembranças de informações ou conhecimentos significativos sobre avaliação que tenham influenciado sua prática avaliativa.

Não tenho nenhuma lembrança negativa nem positiva de avaliação. A postura que eu adoto hoje é baseada no que eu leio, no que eu escuto, nos cursos que fiz, mas não tenho nenhuma lembrança específica da minha formação. É até estranho, né? (S.1)

A ausência de lembranças sobre informações e conhecimentos a respeito sobre a avaliação nos processos de formação de professores vai ao encontro da afirmação de Ludke e Mediano [1992], em seu estudo realizado com professores do ensino fundamental, de que os cursos nos quais os professores foram formados parecem não ter propiciado conhecimentos e informações significativas sobre avaliação. Esse dado é possível ser generalizado para os professores que atuam nos cursos de licenciaturas.

É importante ressaltar que, de maneira geral, os entrevistados em seus relatos não destacaram como importantes e significativos os conhecimentos sobre avaliação obtidos em seus processos de formação inicial, apenas evidenciam momentos de avaliações a que foram submetidos durante seus períodos de formação. Foram depoimentos voltados mais para as experiências pessoais e que, de certa maneira, influenciaram em suas práticas avaliativas.

Experiência que tenha marcado significativamente a trajetória de vida e de formação acadêmica e que envolva um episódio de avaliação vivenciado como professor.

A respeito desse item, os depoimentos obtidos são bastante interessantes. mostram que a reflexão a sobre a prática, possibilita mudanças nas práticas avaliativas. Anunciar o depoimento

Conheci, no início da minha docência, um aluno que era muito inteligente, participativo nas aulas e que, geralmente, tinha uma solução engenhosa para uma situação-problema apresentada, mas que nas provas que mediam em parte as informações acumuladas apresentava apenas um desempenho razoável. Foi então que passei a elaborar avaliações mais criativas e que se moldavam em “cobrar” mais o raciocínio do aluno frente a uma situação problema como a que eles se deparam em seu dia-a-dia [...] [S.5]

A reflexão que o professor faz sobre sua prática docente leva-o a evitar formas avaliativas que apenas cobram a memorização do conteúdo e a eleger formas mais criativas de avaliar.

Um dos professores afirmou que não se lembrava de nada que tivesse marcado sua prática avaliativa. Ele não destaca nenhum fato específico, mas afirma que a reflexão é sempre constante.

Sempre que a gente corrige provas ou atividades está refletindo: será que esse caminho que estou seguindo os alunos estão entendendo? Penso neles, sei que a grande maioria trabalha além de estudar.[...]. A gente sabe que o aluno trabalhou o dia todo e veio pra cá e quem vem para a faculdade procura conhecimento. Eu sei que tem aluno que não tem dinheiro pra comprar livro ou tirar xérox; eu levo tudo isso em consideração na hora em que avalio o aluno. (S.2)

Essa fala é reveladora da importância de se considerar as origens sociais e culturais dos alunos que frequentam o curso superior, especificamente dos alunos dos cursos de licenciaturas, que de maneira geral, são pessoas cuja história de vida concreta apresenta dificuldades e também necessidades específicas de atendimento educacional, que foram frequentemente condicionadas por contextos e recursos que dificultam o percurso escolar. Esses fatores não podem ser desconsiderados, nem tampouco confundidos com paternalismo ou assistencialismo. No caso específico desse professor, ao longo da entrevista, pudemos perceber que o fato de considerar as condições socioeconômicas, conota uma preocupação com as reais necessidades dos alunos, pois constantemente abordava a necessidade de oferecer-lhes uma formação consistente e avaliações formativas. Para destacar a importância das práticas avaliativas mais emancipatórias recorreremos a Afonso [2003], que assim se expressa:

Numa escola assim, enquanto organização educativa complexa, norteadas pelos valores do *domínio público* e prosseguindo ideais democráticos, a avaliação não pode ser um instrumento de controle ou uma mera fonte de poder, como se a avaliação visasse apenas objectivos de regulação social e de controlo político-burocrático. Ao

contrário, a avaliação educacional [...] deve visar, sobretudo objectivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projectos de natureza mais emancipatória do regulatória. [p. 43-44] [grifos do autor]

Para que, o que e como avaliar?

Na categoria Para que avaliar? procuramos entender a função social que os professores atribuem à avaliação nos cursos de licenciatura.

Para que avaliar? se insere nos propósitos da avaliação: é fundamental a clareza do significado que a avaliação vai desempenhar na instituição . Assim, a avaliação pode assumir o propósito de verificação ou de avaliação propriamente dita. Segundo Luckesi [2002], se ela assumir o papel de verificação, vai se configurar pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados em uma ação que “congela” o objeto. Nessa dinâmica não é possível extrair nenhuma consequência significativa. Num sentido mais amplo, se a avaliação for inserida num processo com vistas a propiciar encaminhamentos necessários ao processo pedagógico, vai trazer contribuições importantes para a aprendizagem dos alunos. Prado Souza [1997], afirma que

[...] se a avaliação do rendimento escolar tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos do ensino sejam atingidos, seu processo final culmina não na aprovação ou reprovação, mas em prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo [...]. [p.144]

Excluído: .

Para que avaliar?

Quando indagados sobre suas intenções como avaliadores, ou seja, Para que avaliam, o conjunto dos depoimentos mostrou uma preocupação dos professores com o processo de construção dos conhecimentos pelos alunos, se os conhecimentos adquiridos assumem significação para eles. Essa dimensão da avaliação é muito importante, segundo Hadji [2001] “É a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”. [p.20]

Eu avalio para saber se o que eu estou ensinando está agregando o saber do meu aluno, se ele está aprendendo alguma coisa comigo [...]. Às vezes o professor avalia o que ensina do jeito dele, assim como eu ensino do jeito que eu entendo que é e , às vezes, o aluno tem suas maneiras de fazer uma coisa. Eu falo: “Olha, você pode escolher aquela que vai ser mais conveniente pra você; pra mim não interessa o jeito que você vai fazer sua construção, pra mim interessa que você faça a sua construção.” [S. 2]

Avalio para constatar se o processo de formação está acontecendo e também pra ter um parâmetro: será que o foi planejado e proposto em um projeto ou em um plano de curso está realmente ocorrendo?[S.3]

Avalio pra justamente ter um retorno do que o aluno conseguiu construir e elaborar a partir daquilo que foi trabalhado. A partir disso, é claro que eu retomo ou vou pra frente. Mas sei que

precisamos transformar isso em nota; a gente nem gostaria de fazer isso, mas é uma exigência do sistema. Também vou fazendo isso o tempo todo na aula, faço algumas perguntas, proponho discussão e, conforme o retorno deles, você consegue perceber se aquilo foi compreendido, se tem ou não possibilidade de avançar com os conteúdos. [S.1]

Analisando os depoimentos é possível perceber pontos importantes ligados à função básica de impulsionar a aprendizagem e promover a melhoria do ensino. Os depoimentos dão indícios de que as avaliações procuram a compreensão do processo de ensino e tentam propiciar a construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, atendendo às necessidades dos alunos na perspectiva do seu crescimento.

Pelos depoimentos apresentados é possível perceber que há um entendimento da avaliação como uma prática formativa.

O depoimento a seguir sinaliza que o processo de avaliação também envolve o professor, uma vez que, ao avaliar se os alunos estão integrando novos conhecimentos à sua formação, o professor faz uma auto-avaliação, autoconhecimento de sua prática docente.

Avalio, porque preciso saber se o aluno está assimilando, compreendendo e, principalmente, construindo conhecimentos necessários à sua formação. Avalio os alunos, porque, avaliando-os, eu avalio minha prática. [S4]

Ainda na categoria Para que avaliar? perguntei aos entrevistados quais aspectos têm maior importância no momento de avaliar um futuro professor que atuará na educação básica.

Algumas falas mostraram uma preocupação com a formação do professor e sua importância social e também com a trajetória de formação dos alunos, no sentido de desenvolverem os conhecimentos necessários para atuação na educação básica, principalmente no que diz respeito à avaliação, uma vez que se trata da formação inicial de professores. Essa preocupação está expressa principalmente nos depoimentos que seguem:

Tenho um cuidado especial com a formação do futuro professor, das concepções e conhecimentos que ele está levando e também como vai depois levar isso para a prática docente e o que ele vai levar sobre a avaliação. Porque se ele não tem uma concepção muito clara de um processo de avaliação, por exemplo, como será que ele pode depois executar na prática? Como ele vai avaliar? .[S 3]

O mais importante é ver se ele compreendeu o conceito, aquela idéia que foi passada, se ele não teve dúvida, se aquilo que está pensando não está distorcido. [...] porque ele vai sair daqui e vai formar alguém, vai trabalhar com crianças e adolescentes. Então é diferente, a gente tem essa preocupação de perceber o que ele vai levar daqui e como isso

vai repercutir quando ele for professor. Acho que é isso. Tudo vai influenciar e não só a avaliação. [S 1]

Penso que a avaliação do futuro professor não deve ter uma forma fechada, mas deve, sobretudo, medir a sua capacidade de tomar decisões frente a situações diversificadas. Por exemplo, a estratégia de um professor deve ser múltipla e variada frente às diversas escolas e alunos: escolas com diferentes infra-estruturas, alunos de diferentes classes sociais.[S 5]

Esses relatos de avaliação devem ser analisados e considerados levando-se em conta a importância atribuída à formação de professores. Busca-se identificar nos processos de avaliação aspectos relevantes e que tenham um papel importante para provocar mudanças nos processos de ensino aprendizagem. Nos processos avaliativos desenvolvidos pelos professores das licenciaturas, a indagação que merece reflexão é “quais os processos de ensino e de avaliação contribuem para a formação do professor?”.

Os processos avaliativos precisam estar integrados aos processos de ensino, precisam assumir uma perspectiva multidimensional para não se tornarem apenas instrumentos de medida de quantificação, mas, sim, componentes formativos para os futuros professores. É dessa forma que assumem uma perspectiva de formação profissional e cidadã.

Pensar na formação dos professores e na ação educativa que lhes são proporcionadas remete à afirmativa de Rodrigues [1999, p.97] “educador e educando estão ambos umbilicalmente ligados a relações sociais de expectativas e compromissos”. Esse compromisso que os cursos de licenciatura assumem com a formação dos professores pode ser expresso pelo que afirma Coelho [1998].

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade. Envolve, pois, atividades de ensino, investigação, busca de novos conhecimentos e alternativas didático-pedagógicas [...] e outras correlatas. [p.38]

Um dos nossos entrevistados afirma que o que importa é fazer com que os alunos aprendam, que assimilem conhecimentos. Essa concepção representa uma preocupação basicamente voltada apenas para a competência científica.

Acho que, pra mim, aluno é aluno, tanto aluno do bacharelado como da licenciatura; eles têm que aprender. O do bacharelado precisa ter um conhecimento técnico, mas também precisa aprender. Então, pra mim, não tem nenhuma diferença, dou o mesmo estilo de aula, o mesmo estilo de abordagem, mas é lógico que eu me preocupo com o pessoal da Biologia, me preocupo em dar exemplos relacionados com a profissão deles [...] mas não diferencio a metodologia.[S 2]

O depoimento do [S.6] também não mostra a preocupação específica com a formação do professor.

Excluído: de

Excluído: onstra

A gente não faz essa discussão no dia-a-dia. A rotina da sala de aula não nos permite parar pra pensar neste contexto. Eu acredito que o nosso foco é a formação de cidadãos prontos para atuar diante das incumbências que tiver e resolvê-las, isso tanto os alunos do bacharelado como os da licenciatura. Esse seria o profissional que gostaríamos de formar. [S6]

Excluído: ¶

Em se tratando de um curso de formação de professores, essas são afirmativas preocupantes, uma vez que parecem demonstrar que a dimensão pedagógica não assume posição destacada. Entretanto não é possível ignorar que as vivências educativas e os formatos avaliativos podem influenciar a concepção de docência que se instala nos sistemas de ensino. Por isso é interessante repensar os processos educativos presentes nos cursos de formação de professores. Como assevera Cunha [2001]

Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos [p. 104].

O projeto pedagógico e a avaliação

Foi também perguntado aos entrevistados se o projeto pedagógico dos cursos expressam orientações para avaliação.

Os professores afirmam a importância do Projeto Pedagógico dos cursos, destacam a reflexão a respeito do tipo de profissional que se quer formar. Tal atitude evidencia a necessidade de discussão e reflexão a respeito da avaliação para além dos procedimentos e normas institucionais.

Sim, o projeto contempla diretrizes para a avaliação, aborda que a avaliação tem que ser mais global e também diz das competências e habilidades que o futuro profissional deve desenvolver. O projeto sinaliza que devemos oferecer ao aluno oportunidade de estar sempre crescendo como pessoa; por isso a formação não pode desconsiderar os aspectos da vida social, educacional e profissional. Então, nós temos que atingir a metas. Também tem o SPA que é um sistema utilizado pela instituição pra poder realmente verificar se os professores estão cumprindo o seu plano de aula, se realmente está envolvendo diferentes disciplinas no mesmo assunto, se existe interdisciplinaridade, verificar se realmente as avaliações estão sendo bem elaboradas. O SPA busca de forma bastante íntegra oferecer novas oportunidades avaliativas. [S.6]*

As finalidades da avaliação devem ser expressas no projeto Pedagógico do curso, considerando a possibilidade de o processo avaliativo favorecer a construção

*O modelo adotado pela instituição possibilita e incentiva as práticas avaliativas descritas. Os cursos são de organização semestral. Em cada semestre utiliza-se SPA - Sistema Programado de Avaliação. O processo de avaliação tem três notas, duas do professor, e a nota do SPA. A inserção de notas ocorre em períodos determinados (início e final de semestre), mas o processo de avaliação ocorre num período flexível, com liberdade para o professor ir avaliando e utilizando os instrumentos avaliativos que considerar melhores. Já o SPA tem data programada para ocorrer (meio do semestre).

de uma postura pedagógica coletiva, de forma a permitir discussões curriculares e metodológicas que favoreça a melhoria da qualidade do ensino oferecido, mas não é apenas só isso, os projetos de cursos devem estar inseridos ao projeto pedagógico da instituição que deve estar voltado para as necessidades formativas dos cursos ali desenvolvidos e comprometido, sobretudo com um projeto de emancipação social. Segundo Maseto [2003, p.60] “projeto pedagógico é um projeto político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a instituição de ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos”.

O que avaliar?

Definir o que avaliar vem da clareza das competências e conhecimentos que o professor priorizou para a formação e das estratégias que selecionou para desenvolvê-las. É da clareza dos seus objetivos, do significado que atribui à sua disciplina para a formação do aluno, dos propósitos do projeto pedagógico do curso, do perfil de aluno que pretende formar que são deduzidos a metodologia das aulas e os procedimentos a serem utilizados no processo avaliativo.

O que se percebe nas falas é a existência de dois movimentos: um que enfatiza os conteúdos, sinalizando objetivos que se referem à atuação futura no mercado de trabalho, e outro mais voltado para a formação do indivíduo. São correntes não necessariamente antagônicas, mas que precisam ser combinadas em função das intencionalidades educativas. A combinação desses critérios pode ser

indício de mudanças nas práticas avaliativas e demonstra a tentativa de superação de práticas avaliativas seletivas e reprodutoras de conhecimento tão referenciadas pela literatura. Podemos inferir, inclusive pelo contato com os entrevistados, que se trata de um empenho dos professores para ampliar as formas de avaliação num sentido mais formativo.

Avalio geralmente o conteúdo. Mas acho que é muito importante a postura do aluno, o seu interesse, o grau de maturidade e como esse aluno está caminhando. [...] O aspecto mais relevante de todo o processo é verificar se está havendo algum crescimento pessoal e profissional, porque aqui estamos querendo formar profissionais, então queremos avaliar se realmente o profissional está preparado pra resolver satisfatoriamente suas futuras funções. [S. 6]

A avaliação deve ser fundamentada nos itens e tópicos elencados pelo professor. [...] Avalio a sua capacidade de observar, interpretar e solucionar uma situação, um fenômeno, um problema, sempre relacionado aos tópicos estudados em aula.[S. 5]

Como avaliar?

(critérios, ocasião, encaminhamento, feedback, replanejamento).

Os depoimentos de quase todos os entrevistados deixam evidente que para eles avaliar não implica definir apenas os instrumentos a serem utilizados como

provas, testes, seminários, entre outros, mas, sim, permitir que os dados levantados possibilitem conhecer o processo de construção do conhecimento do aluno e também o processo de ensino desenvolvido pelo professor. Avaliar envolve o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos, que devem ser analisadas considerando os critérios e objetivos do curso e da disciplina, e inclui também o processo de tomada de decisões.

[...]. Tento, sempre que possível, utilizar vários instrumentos de avaliação, trabalhos escritos e orais e avaliação dissertativa. Avalio a participação e o interesse. Sempre dou um feedback em grupo e individualmente ao longo do semestre. [S. 4]

Provas e trabalhos em grupo. Através de provas e trabalhos tento estimular o aluno, às vezes, individualmente e, às vezes em grupo a utilizar os tópicos discutidos em sala na interpretação, manipulação e resolução de problemas levantados. Penso que, em se tendo disponibilidade de tempo, o professor pode aplicar avaliação continuada. Também considero salutar a avaliação aplicada individualmente, mesclada com a aplicada em grupo. O ponto fundamental a se considerar é o fato de que não existe uma “forma fechada”, mas o professor deve adequar sua avaliação a cada diferente classe com que se depara. [S. 5]

Os procedimentos avaliativos descritos contemplam atuação em sala de aula, participação, interesse, além de instrumentos como trabalhos e avaliações

dissertativas. Essas formas de avaliação podem significar tentativas de superação de práticas de avaliação fundamentadas na verificação memorística.

O depoimento abaixo mostra a complexidade do ato de avaliar e também a insatisfação com formas avaliativas que, segundo ele, não permitem que se avalie cada aluno. Durante a entrevista ele foi muito enfático em afirmar que gosta de que os alunos trabalhem em grupos e discutam. Ele acha que isso é importante, mas não valoriza a avaliação em grupo, pois entende que ela não permite que se observe o avanço de cada aluno. O professor comentou que a avaliação deve ser individual, pois cada um tem uma maneira diferente de entender e de resolver os problemas.

Avaliação, pra mim, tem que ser individual [...] não precisa ser exatamente uma prova, pode ser uma avaliação prática, ou pode ser um trabalho executado fora de aula. O problema é o número de alunos, então não dá pra fazer isso sempre. Normalmente o que eu faço é dar um trabalho científico para que os alunos o analisem [...]. Acho isso muito positivo porque o aluno vai usar os princípios que você ensinou na sala de aula [...]. Quando eu era aluno, o professor avaliava o pessoal em grupos [...]. Eu não faço isso com meus alunos, avalio cada aluno [...]. [S.2]

Esse depoimento apresentou uma descrição mais detalhada das formas de avaliação desenvolvidas. O professor descreveu o processo de avaliação integrado aos processos de ensino. Sua fala também possibilitou uma percepção melhor da

complexidade do processo avaliativo, dos conflitos e das dificuldades impostas pelas práticas avaliativas.

Sobre as formas de avaliar também merece destaque na fala do [S2] o papel da Pós-Graduação na sua formação. É importante destacar que, durante as entrevistas, a maioria dos entrevistados, ao falar de seu percurso de formação, destacou o papel importante que a pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, desempenhou nos seus direcionamentos para a docência no ensino superior. Tal procedimento suscita uma reflexão sobre o papel da pós-graduação na formação do professor do ensino superior. Para Gatti [2001] a formação de professores para o ensino superior também é parte das atribuições de mestrado e doutorado, cuja função é muito diferente de formar pesquisadores. Masetto [1998] também entende que é importante que se discuta como a pós-graduação pode contribuir para a formação do professor do ensino superior. Para ele a análise da prática docente é um aspecto que precisa ser privilegiado em programas de pós-graduação. Assim, a universidade tem uma importância e um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente. Os programas de pós-graduação podem representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva sobre a docência no ensino superior.

O relato do aponta experiências e conhecimentos significativos advindos dessa formação.

Tem uma estratégia de avaliação que eu acho bem interessante e que vivenciei no doutorado. Lá a gente tinha

mais tempo para fazer as coisas, o período de aula era maior. Já tentei fazer aqui uma vez e deu certo. Você dá a prova para o aluno, ele responde, você corrige, faz sua avaliação numa folha de papel, dá a sua nota, mas não mexe no que o aluno escreveu. Na semana seguinte, quando ainda está tudo fresco na cabeça , você coloca as questões pra classe e vai resolvendo as questões na lousa com a participação deles. Pergunto para a classe: “Olha, nessa questão, o que vocês responderiam?”. Vou discutindo e corrigindo as questões com eles e, quando eu vejo que está tudo completo, falo que essa seria a resposta mais correta. Então digo para o aluno: “Agora você vai pegar sua avaliação, vai se avaliar e dar a nota”. É interessante que, no final, a maioria das notas que os alunos se dão, mais ou menos 90% ,coincidem com a que você deu, quando não chega a ser até menor. O aluno acaba sendo mais rígido do que você. [S. 2]

Também é importante destacar nesse depoimento a estratégia utilizada pelo professor, a autonotação, que é um mecanismo segundo o qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao analisar suas atividades escolares, comparando os resultados alcançados com o modelo oferecido pelo professor. Para Hadji [2001] esse mecanismo já se configura como um meio para um autobalanço. No entanto ressalta que essa possibilidade só ocorre quando o processo já está determinado, ela tem seu mérito, mas não proporciona o auto controle por parte do aprendiz, uma vez que não dá a oportunidade de mudança de percurso. Sem dúvida essa prática já é um começo para um processo partilhado de avaliação. Entretanto é possível avançar para mecanismos que possibilitem aos alunos o autocontrole. Hadji acentua a

importância do autocontrole como figura privilegiada da auto-avaliação, pois ocorre na ação, na observação contínua do processo educativo por parte do aluno. “O objetivo da “auto-avaliação” no sentido clássico (como prática de instrumentação do autobalanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação [...] Para a avaliação formadora, as prioridades são claras: a ação, e o sujeito que age” [p.102-103]. A auto-avaliação visa ao desenvolvimento das atividades cognitivas e melhora a regulação das aprendizagens, propiciando, assim, atividades de metacognição, “processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” [p.103].

O depoimento abaixo oferece indícios dessa forma de avaliar

A avaliação escrita é um instrumento que utilizo sempre, a partir de um texto ou de um artigo de jornal relacionado ao assunto em questão. Utilizo seminários e pesquisas. Também gosto muito de trabalhos, mas eu não utilizo muito. Uso o portfólio. Acho que posso chamar de auto-avaliação, quando eu peço um retorno no portfólio. Acho um instrumento bem bacana. Insisti muito com as alunas que seria um diferencial, a forma de expressarem o que aconteceu. Sabe, gosto de ver como redigem, como elas fazem uma análise, o que pensavam antes e o que pensam agora. [S. 1]

Pelos depoimentos apresentados percebe-se que os professores utilizam diferentes instrumentos avaliativos e vão tentando modificar e construir novas práticas avaliativas. Os depoimentos vão ao encontro da afirmativa de Kenski [1994]

O professor precisa ter a preocupação de, no decorrer do processo, utilizar diferentes meios através dos quais os alunos tenham oportunidade de demonstrar o seu aprendizado, as relações que vêm estabelecendo entre o novo conhecimento e as aprendizagens anteriores, e as relações que fazem entre o conteúdo aprendido e a realidade histórico-concreta em que se situam. Para isso deve o professor propor a execução de diferentes atividades pelos alunos, elaboradas em grupo ou individualmente, como a realização de experimentos, elaboração de projetos, participação em discussões etc. [p. 142]

Há um consenso entre os estudiosos da área sobre a necessidade de ampliar o repertório de procedimentos, instrumentos e técnicas avaliativas, para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e às diferenças cognitivas, sociais e afetivas dos alunos. Dentre esses estudiosos destaca-se de Luckesi [2002] que elenca importantes contribuições para a construção, a utilização e os cuidados com os instrumentos avaliativos.

- articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos;
- cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato;
- compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas);
- possibilitar que sejam reflexivos, que levem a pensar, a estabelecer relações, superar a mera repetição de informação, respeitar a inteligência dos alunos;
- contextualizar os instrumentos com a intenção de permitir a construção do sentido do que está sendo solicitado;
- compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido;

- usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja pedir;
- organizar e sistematizar os dados resultantes da observação contínua com o registro de aspectos e incidentes significativos;
- evitar que a aplicação dos instrumentos seja realizada por meio de rituais, exigências, posturas especiais, clima de cobrança, de medo, tensão.

A utilização de formas e instrumentos variados de avaliação é um dos caminhos para que a avaliação se torne mais formativa no processo de ensino-aprendizagem. Os cuidados com os instrumentos avaliativos apresentados por Luckesi são importantes, pois sinalizam para uma postura avaliativa mais comprometida com a aprendizagem dos alunos, portanto, formativa e formadora, mas sabemos que essa prática não é fácil. Segundo Afonso [2002] “Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia do professor. Exige-lhe uma disponibilidade de tempo que vai muito além do tempo das aulas [...] é fundamental planejar quotidianamente as atividades a realizar”. [p. 92-93]

Reação dos professores frente a um resultado insatisfatório na avaliação

O objetivo desse item foi verificar a forma como agem os professores diante de resultado insatisfatório de um grande número de alunos. Todos os entrevistados afirmaram não terem passado por essa experiência, mas, se fosse o caso, reveriam o processo, dialogando com os alunos para apurar os motivos, e retomariam os

conteúdos e a maneira de dar a aula. Não mencionaram a possibilidade de aplicar outra avaliação. A afirmativa desses entrevistados pode ser ilustrada com o depoimento apresentado a seguir

Não tive nenhuma experiência assim, Sempre tive essa preocupação na hora de elaborar as avaliações, tento deixar a prova nem tão fácil e nem tão difícil, faço o possível para solicitar o que o aluno aprendeu. [...]. Mas, se acontecesse, eu ia ter que repensar, é lógico: Vou ver o aconteceu para eles irem mal, daí eu analiso a minha aula, se não fui clara, o motivo, se o assunto não foi interessante . [S.1]

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: ¶

A entrevistada S.1 também aborda uma situação que vivenciou em outro nível de ensino, mas que merece destaque, pois está relacionada com a lógica da hierarquia das disciplinas. Isso parece estar disseminado nos alunos e também é reforçado na estrutura curricular da escola. Como essa hierarquia já existe no ensino médio, os alunos levam a mesma lógica para o nível superior. Disciplina que os professores avaliam no processo e que permite aos alunos irem construindo sua história de sucesso, parece ser percebida como uma disciplina fácil e não tão importante quanto as demais

Eu dou uma disciplina no ensino médio que não é valorizada pelos alunos. A preocupação deles com as provas é sempre relacionada às disciplinas que eles acham mais importantes. O que ocorre na avaliação oficial é que minha avaliação vem sempre junto com a de outra disciplina, e às vezes o resultado

é insatisfatório. Aí eles falam pra mim: “Eu estudei mais pra Química, eu prefiro ficar de recuperação com você do que de Química.”[...] . [S. 1]

Esse último depoente destaca a importância de, durante as aulas, olhar o retorno que os alunos dão; isso significa não limitar a avaliação a um único momento, mas entendê-la como parte do processo no decorrer das aulas.

Eu geralmente discuto com a classe o porquê da nota, falo da importância de se dedicar. [...]. Então eu aprendi como docente a não colocar apenas um único tipo de avaliação, trabalho com provas teóricas, provas práticas e relatórios e, como nós temos muitas provas práticas, os relatórios o ajudam a aprender. Então, se ele fizer tudo aquilo que é colocado, ele tem condições de sair bem, cumprindo todas as atividades e as tarefas. [S. 6]

O professor fala do processo de construção do conhecimento e não apenas de um único momento da avaliação, mas enfatiza o papel do aluno no processo, realizando as atividades, sendo atuante no processo.

Auto-avaliação

Outro aspecto abordado e bastante importante relaciona-se à auto-avaliação, que é utilizada por cinco dos seis entrevistados.

No final do curso eu sempre peço a avaliação geral deles, da sua aprendizagem. Minha preocupação é saber qual era o seu

conhecimento no início do curso e hoje, como ele se posiciona diante do que o curso lhe proporcionou. A auto-avaliação do aluno também me ajuda a analisar minhas práticas, ela me dá um retorno do meu trabalho. [S.3]

Os professores admitem que o aluno pode analisar e avaliar seu processo de construção do conhecimento. Utilizando como meio a auto-avaliação, é possível o aluno compreender o seu processo de aprendizagem. Convém ressaltar que os professores mencionam as condições estruturais como dificultadoras desse processo. A literatura da área aponta para a necessidade de o aluno participar do processo de avaliação, ser co-autor nesse processo, participar da avaliação. Isso, de uma certa forma, redimensiona a relação de poder sempre preponderante do papel do professor e também possibilita que, ao se auto-avaliar, o aluno construa mecanismos de metacognição. No entanto, chama atenção o fato de a auto-avaliação ser entendida apenas como vista de prova ou como um procedimento que só ocorre no final do processo, e, dessa forma, não permitir ao aluno uma regulação da sua aprendizagem.

Avaliação no ensino superior e ações da instituição

Com a finalidade de verificar a opinião dos depoentes a respeito desse assunto, foi colocado aos entrevistados o seguinte questionamento: O que você

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Formatado: Espaçamento entre linhas: simples

acha das práticas avaliativas desenvolvidas no ensino superior e das ações da instituição?

As sugestões dos professores apontam para a necessidade de um espaço mais flexível e de discussão coletiva mais freqüente e que, sobretudo, permitam avançar para formas mais adequadas de avaliação que garantam o atendimento aos objetivos principais que se tem em torno da avaliação.

Acho que elas poderiam ser mais discutidas pelo grupo de docentes, para que tivessem um padrão. Não acho que tenham que ser uniformes, mas, por exemplo, os seminários, cada professor orienta e avalia de uma maneira, cada um tem uma linha, só que isso acaba gerando na sala uma certa comparação por parte dos alunos. Uns avaliam de um jeito, uns aceitam tudo que o aluno diz, outros já são mais exigentes. Isso também acontece com provas e trabalhos. Acho que poderíamos chegar a concepções mais próximas, acho que precisa mais interação, um trabalho de equipe. [S. 3]

[...] Cabe às instituições promover encontros e debates com o objetivo de amparar, direcionar e aperfeiçoar as idéias e metas dos seus professores. [S. 5].

Esse depoimento aponta para a necessidade de espaços coletivos de trocas entre os professores, as instituições podem promover espaços de discussão coletiva, sobre os processos de avaliação da aprendizagem como também das avaliações internas desenvolvidas pela instituição por meio da avaliação institucional, uma prática que precisa ser compreendida como um componente

importante do desempenho da qualidade das instituições, tanto externa, quanto internamente. Para que isso ocorra é importante a participação de todos, em particular dos professores, pois é um espaço propício para implementação de mudanças, correção de projetos, redefinição de metas e criação de inovações educativas, critérios avaliativos que contemplem processos educacionais mais comprometidos com a equidade social.

Os depoimentos dos S1 e S6 confirmam a afirmativa de Ludke [2002] de que há uma “dissonância entre a denúncia da má avaliação e as propostas para superá-las” e ainda acrescenta “nossa academia está bem distanciada do esforço necessário para descobrir novos jeitos, não apenas comuns, de avaliar” [p.97]

Acredito que faltam estudos, acho que precisaríamos de capacitações para entender e desenvolver uma avaliação mais formativa, precisamos conhecer o objetivo de cada avaliação. A literatura aponta muitas críticas, mas acho que, no ensino superior, precisamos avançar para construir novas formas de avaliar. Acho que seria interessante ter um tempo semanal na instituição para fazer estudos, discussões e reflexões sobre avaliação, ousar em grupo e construir avaliações mais compatíveis com a formação do professor. [S.1]

Talvez diminuir um pouco a sua resistência em relação à avaliação. Eu acho importante a opinião pessoal do professor, mas às vezes há resistência para mudar, não por ele não querer fazer de outra forma, mas é preciso aprender, trocar idéias com os colegas. Acho interessante as instituições promoverem cursos de capacitação que tragam novas formas

de avaliar, que ajudem o professor a fazer diferente. Quando ocorrem os cursos, eles são muito teóricos, ficam mais criticando as práticas de avaliação que existem e não ajudam o professor a fazer diferente. [S. 6]

Formatado: Espaçamento entre linhas: simples

Ficou evidente na fala dos entrevistados o papel que eles atribuem à Instituição educativa, no sentido de oferecer espaço para o surgimento de novas práticas avaliativas, possibilidades de encontros, momentos de trocas, enfim, espaços coletivos de construção de novas práticas avaliativas. Tomamos a fala de Prado de Souza [1998] para avançar as possibilidades para além das iniciativas particulares das instituições educativas e também para enfatizar a importância da construção coletiva de processos avaliativos inovadores.

Os desafios que enfrentamos no momento exigem que a avaliação acrescente também a estes princípios a equidade e o comprometimento ou responsabilização dos agentes educativos. Avaliar com equidade significa analisar se a qualidade da educação que está sendo oferecida atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda a sociedade, sobretudo dos governos, e exige o compromisso expresso e definitivo dos agentes do processo educacional. [p.167]

Avaliação discente das práticas avaliativas

Como a opinião dos alunos também é bastante importante para a nossa pesquisa, foi pedido que os entrevistados se manifestassem a respeito da seguinte questão: Como os alunos avaliam sua prática avaliativa?

Um dos entrevistados afirma que tem um bom retorno dos alunos, que eles consideram boa sua prática avaliativa. Vale destacar também a sua afirmação de que a avaliação tem que ser agradável, precisa possibilitar a integração entre o aluno e o professor, deve apresentar os motivos pelos quais acontece, isto é, deve se configurar como mais um momento de aprendizagem. Diz que aplica provas com questões inusitadas e até divertidas, como descreve em seu relato:

Dei uma prova que ficou até famosa aqui na faculdade. A prova chamava Flores do Mal; era toda decorada com flores; acho que o pessoal pensou que eu era pinel. O aluno olhou pra mim e para aquela prova toda florida, embora fosse tudo em preto e branco, dava pra ver que era toda florida, e perguntou: "O que é isso?" Sabe, as drogas, parte delas são plantas, como a papoula que tem flores vermelhas, lindas. Então eu decorei a prova toda com flores; os alunos ficam mais interessados e não esquecem o que aprenderam. Às vezes ponho trechos de filmes famosos que os alunos gostam de assistir, e tento articular com o conteúdo. Faço essas coisas e acho que isso aí ajuda a pessoa a sair daquele enquadramento da disciplina, ajuda a viajar um pouco, ajuda a desafogar. Acho isso interessante, eu gosto de fazer isso, mas também coloco os conteúdos, acho que eles gostam também, e aprendem. [S.2]

Todos os demais depoentes afirmam não terem problemas com suas avaliações, uma vez que o retorno dado pelos alunos é sempre muito bom.

O retorno das alunas é sempre positivo. Sempre no final do semestre peço a elas que façam uma avaliação por escrito da disciplina, da minha atuação. E o retorno é sempre bom. [S.1]

Não tenho tido problemas com minha forma de avaliar, uma vez que ela é transparente e sua espinha dorsal já é construída e exaustivamente desenvolvida em sala de aula de tal forma que aquele aluno que faz todas as atividades na classe tem perfeitas condições de se sair bem nas avaliações. [S.5]

Os depoimentos mostram que os professores desenvolvem práticas avaliativas que vão além da pura verificação, e revelam indícios de novas formas de avaliar e expressam ações dos professores em prol de uma mudança. Os professores procuram refletir com os alunos suas práticas e os resultados da avaliação, favorecendo, assim, a ocorrência da avaliação formativa, não descartando, porém, a necessidade de cuidar também do conteúdo que necessita de ser transmitido.

Foi possível identificar ainda que os professores, em suas práticas avaliativas, utilizam vários instrumentos avaliativos e que procuram integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade e a preocupação de pensarmos criticamente os processos avaliativos desenvolvidos nos cursos de formação de professores.

Os estudos sobre a área de avaliação têm enfatizado a necessidade de construção e desenvolvimento de novos processos avaliativos, ao mesmo tempo em que critica as formas de avaliação meramente classificatórias e excludentes.

Assim, faz-se necessário uma maior reflexão sobre o entendimento do que seja avaliação da aprendizagem. Sua prática é sempre intencional e sistemática, coloca valores de referência, estabelece critérios, apresenta quantificações. Ela não pode prescindir desses aspectos, mas precisamos avançar para o entendimento de que ela constitui a investigação de uma realidade educativa, e, nesse sentido, a educação não pode ser reduzida apenas à medida; a integralidade dos processos educacionais deve e tem de ser considerada. O passo inicial para que tal modificação ocorra diz respeito a mudanças culturais no sentido de construir aprendizagens cada vez mais significativas.

A construção e elaboração de práticas avaliativas mais formadoras podem auxiliar para que se chegue a uma educação mais voltada para o processo de humanização, que é o fim último da educação.

|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos no ensino superior demonstram que a prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida revela poucos avanços no sentido de ser utilizada como elemento que auxilie no processo de ensino aprendizagem. Essa prática tem se prestado apenas para mensurar e quantificar o saber e como afirma Luckesi [2002], configura-se apenas como verificação. Prado de Souza [2004, p.131] confirma essa constatação ao declarar que “A avaliação do estudante do ensino superior parece ser a área em que a avaliação apresenta as maiores resistências a mudanças”.

Tendo em vista que nosso interesse principal foi identificar e compreender as práticas avaliativas dos docentes que lecionam nos cursos de formação de professores, dedicamos particular atenção aos professores dos cursos de licenciaturas, dada a condição de os alunos participantes virem a atuar como docentes na educação básica, uma vez que os processos de ensino vivenciados nos cursos de formação repercutem na constituição da subjetividade dos futuros docentes, bem como nas suas práticas educativas. A idéia foi reunir dados para responder: Quais concepções de avaliação permeiam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos de formação de professores?

Formatado: Recuo: Primeira
linha: 1,25 cm, Espaçamento
entre linhas: simples

Inicialmente procuramos focalizar um conjunto de definições relativas à avaliação educacional, mostrando como essa problemática ultrapassa os aspectos puramente técnicos e permite estabelecer uma ligação entre os processos pedagógicos. Enfocamos ainda os vínculos entre processos sociais e políticos, considerando que é preciso questionar as avaliações que assumem apenas caráter de verificação a serviço da exclusão social.

Defendemos uma prática avaliativa que permite promover o desenvolvimento dos alunos e identificar os problemas de aprendizagem, buscando corrigi-los no decorrer do processo pedagógico.

O professor que atua nos cursos de licenciatura tem um papel relevante nesse processo. Sua participação é fundamental para o enriquecimento de tais questões, uma vez que atua na formação de profissionais que vão ser responsáveis pela formação de pessoas. Assim, deve haver uma preocupação constante com os processos formativos vivenciados pelos futuros professores e um cuidado especial com a trajetória de formação desses alunos, no sentido de desenvolverem competências pedagógicas para a atuação no ensino básico.

Esses avanços podem ser construídos e consolidados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e também nos projetos das instituições, cujos processos devem ser pautados na coerência e legitimidade das condições

oferecidas por elas. Torna-se necessário verificar o sentido político e ético da formação que estão promovendo, bem como refletir sobre a sua missão social

Para Azanha [2002, p.372] as propostas para a formação de professores têm de sair de indicativos que não avançam para uma real consolidação de novas práticas educativas.

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores.

Buscar novos sentidos para a avaliação nos cursos de formação de professores é imprescindível. A análise de como os professores pensam a sua prática avaliativa subsidia e redimensiona os processos avaliativos desenvolvidos nos cursos de formação de professores.

Os estudos que realizamos forneceram um conjunto de aspectos importantes acerca da avaliação de alunos dos cursos de formação de professores. Pudemos inferir que, mesmo os professores que utilizavam estratégias avaliativas pouco inovadoras, buscavam o máximo dentro das condições reais da docência (número de alunos por turma, carga horária da disciplina entre outros) integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem, demonstrando um compromisso bastante forte com a formação de seus alunos.

Formatado: Espaçamento
entre linhas: simples

Formatado: Espaçamento
entre linhas: simples

A discussão sobre a formação de professores aponta para um novo perfil e evidencia a necessidade de que os currículos dos cursos de licenciatura sejam elaborados tendo como objetivo desenvolver as habilidades acadêmicas e as competências profissionais. O desenvolvimento profissional do professor inclui, necessariamente, o desenvolvimento de competências profissionais vinculadas a um processo dinâmico de refletir sobre a ação docente, que envolve o desenvolvimento de estratégias formativas em sala de aula, buscando modificar os pontos considerados críticos e uma constante transformação da ação educativa.

A avaliação na perspectiva formativa parece estar ganhando terreno, pois delineia-se nos cursos analisados. Mesmo em graus diferenciados, há uma ruptura com o paradigma tradicional de avaliação reproduzido ao longo do tempo. Isso representa uma esperança de inovação nas práticas avaliativas e são sinais de mudanças, muito embora não se possa afirmar que sejam transformações efetivas.

Entendendo que a análise crítica da realidade existente é imprescindível para sua transformação, pretendemos, com nossa pesquisa, colaborar para essa análise, oferecendo perspectivas e alternativas de novas formas de pensar a avaliação.

Temos consciência de que ações isoladas, desenvolvidas por professores em suas instituições, são processos embrionários, não mudam o quadro até então muito denunciado pela literatura, mas apresentam possibilidades de novas práticas e sinalizam a possibilidade de os professores, em seus espaços institucionais

Formatado: Espaçamento entre linhas: simples

Formatado: Espaçamento entre linhas: simples

concretamente situados, promoverem a gestação de novas formas de pensar e fazer avaliação.

Conhecer e analisar novas posturas pode interferir no processo de mudança das práticas avaliativas, pode gerar novas buscas. Com essa afirmativa, acreditamos que se possa tentar transformar, deliberada e intencionalmente, posturas consideradas indesejáveis, como as de avaliação que está a serviço da exclusão e da mera verificação. É possível, mediante ao desenvolvimento de práticas avaliativas formativas nos cursos de licenciaturas, alterá-las, esperando que tenham repercussão na ação dos futuros professores.

Formatado: Espaçamento entre linhas: simples

É evidente que existem muitos desafios concretos para que se possa desenvolver processos avaliativos na perspectiva da avaliação formativa e, assim sendo, elencamos alguns aspectos importantes que devem ser considerados na discussão sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores, os quais podem contribuir para que os docentes possam criar e discutir sobre formas de superação e, assim, avançar em direção a concepções diferenciadas de avaliação, implícitas em novos paradigmas de ensino e educação:

- revisão do conceito de avaliação, entendendo-a como formativa e que acompanhe o processo de aprendizagem;
- contextualização e integração da avaliação ao processo de ensino;

- instituição de mecanismos que incorporem o aluno no processo de avaliação, permitindo a auto-regulação da aprendizagem e também a metacognição;
- inclusão de objetivos educacionais mais amplos e que não se restrinjam apenas aos aspectos cognitivos, mas contemplem aspectos sociais e afetivos, além de comportamentos e atitudes éticas e políticas;
- ampliação do repertório de procedimentos, técnicas e instrumentos avaliativos para atender as diferenças cognitivas, sociais e afetivas e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;
- incorporação de práticas reflexivas e investigativas no percurso formativo do professor;
- organização interna da instituição que facilite a inserção e o desenvolvimento do curso, articulados com a missão institucional;
- criação de espaços que possibilitem a socialização de saberes e de experiências entre os professores sobre as possibilidades de inovações nas práticas avaliativas.

Esta pesquisa reforça a possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas, mas a literatura da área tem demonstrado que as discussões sobre a avaliação não se esgotam, são apenas momentos de discussão, momentos sistemáticos, são

apenas conclusões provisórias que sinalizam para mais estudos e reflexões, como nos ensina o poeta:

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras...*

João Cabral de Melo Neto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. Avaliação e Progressão continuada: Subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria Aparecida. V.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 155-164 – Seminários & Debates.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.83-101.

_____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003 – (série cultura, memória e currículo, v.5)

ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação Escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 99, 1996, p. 16-20.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livros, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, ago. 2004, vol.30, no.2, p.369-378.

BERBEL, Neusi A. Navas, et. al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Editora UEL, 2001.

BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, 2001.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNP/CP nº. 9/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares para a formação de**

professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Relatório **Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais.** Brasília, DF, 2007

BUFFA, Ester; NOSELA, Paulo. **Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** 2.ed. São Paulo, 1997.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.25, n. 88, p.795-817, out. 2004.

_____. Autonomia universitária: teoria e prática. Cunha, Luiz Antônio. **Autonomia universitária: teoria e prática.** *En publicación: Universidad e investigación científica.* Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Luiz%20A%20Cunha%20.pdf>. Acesso em

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 809-829

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciaturas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação.** UNESP/Botucatu, v. 5, n. 9, 2001, 103-116.

CHAVES, Sandramara Matias. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e práticas.** Campinas: Papirus. 2002. P.13-42

DEMO, P. **Avaliação Sob o Olhar Propedêutico.** Campinas: Papirus, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS, Sandra Regina; FELTRAN, Regina Célia de Santis. Como o professor universitário avalia o seu aluno? In: FELTRAN, Regina Célia de Santis; BARREIRO, Aguida Celina de Méo ; BARREIRO, João Carlos (Orgs.). **Experiências em avaliação na universidade**. Taubaté-SP: Cabral 2003, p. 99-122.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Avaliação da Educação Superior – Regulação e emancipação. In: **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES** – v.8, n.2, p. 31-47, jun. 2003b.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, p. 7-37, julho/ 2000.

FERNANDES, Luiz. Antônio; BARREIRO, Aguida Celina de Méo. Avaliação da Aprendizagem em Física. In: FELTRAN, Regina Célia de Santis; BARREIRO, Aguida Celina de Méo; BARREIRO, João Carlos (Orgs.). **Experiências em avaliação na universidade**. Taubaté-SP: Cabral, 2003, p.123-154.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus. 2002. p. 43-64.

FREITAS, Luiz. Carlos de; GATTI, Bernardete; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian (Orgs.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

GATTI, Bernardete A estrutura e dinâmica nas licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. **Psicologia da educação: Revista do programa de estudos pós-graduados**, São Paulo, n.1, p. 21-33, nov. 1995.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores associados, 1997.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 18, p. 108 -116, 2001.

_____. 1º Seminário Internacional de Política Educacional sobre Educação Básica a Distância - **Avaliação em Educação a Distância na Educação Básica**. São Paulo: Conselho Estadual de São Paulo 2006.

HADJI, C.. **A avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto

Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 5.ed. Porto alegre: Mediação, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77)

INEP/MEC . Ensino Superior - Evolução 1980-1998 (MEC / INEP / SEEC).

| Disponível em: www.inep.mec.gov.br acessado em: 28/12/2006.

_____. Sinopses Estatísticas dos Censos do Ensino Superior 1999; 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006. Disponível em: www.inep.mec.gov.br acessado em: 28/12/2006;

KENSKI, Vani M.. Avaliação da aprendizagem. In: Ilma Veiga. (Org.). **Repensando a didática**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1998, v. 1, p. 131-144.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 14 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; MEDIANO Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. São Paulo: Papirus, 1992.

| LUDKE, [Menga](#); SALLES, Mercedes M.de Q.P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília C. (Orgs) **Universidade futurante**: produção de ensino e inovação. 2.ed.Campinas: Papirus, 2002.

LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

MARQUES, Carlos Alberto ; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2002, vol. 23, no. 78, p. 117-142

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira** [on-line]. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-865020020009000001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2007.

MARTINS, CARLOS BENEDITO. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000, p. 41-60.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e Debates).

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000. p. 11-20.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 353-379.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre Duas Lógicas**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, José M.R. O acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.88, out. 2004, p.727-756.

PRADO DE SOUZA. Clarilza. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. IN: **Idéias**; n.30. São Paulo: FDE, 1998, p. 161-174.

_____. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, Maria V.; SILVA JÚNIOR, Celestino A. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. (Seminários & Debates, v. 4).

_____. Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula. In: Romanowski, J. P.; MARTINS, P. L. JUNQUEIRA, S. R. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. V. 1. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 131-139.

ROMANOWISK, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, 2002.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Mar 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **A prática de avaliação no ensino superior**: uma experiência em enfermagem. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem**: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, 1994.

_____. SOUZA Sandra Zákia Lian. **Diferentes visões sobre a avaliação**. Disponível:http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cursos/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia02.htm. Acesso em dez de 2008.

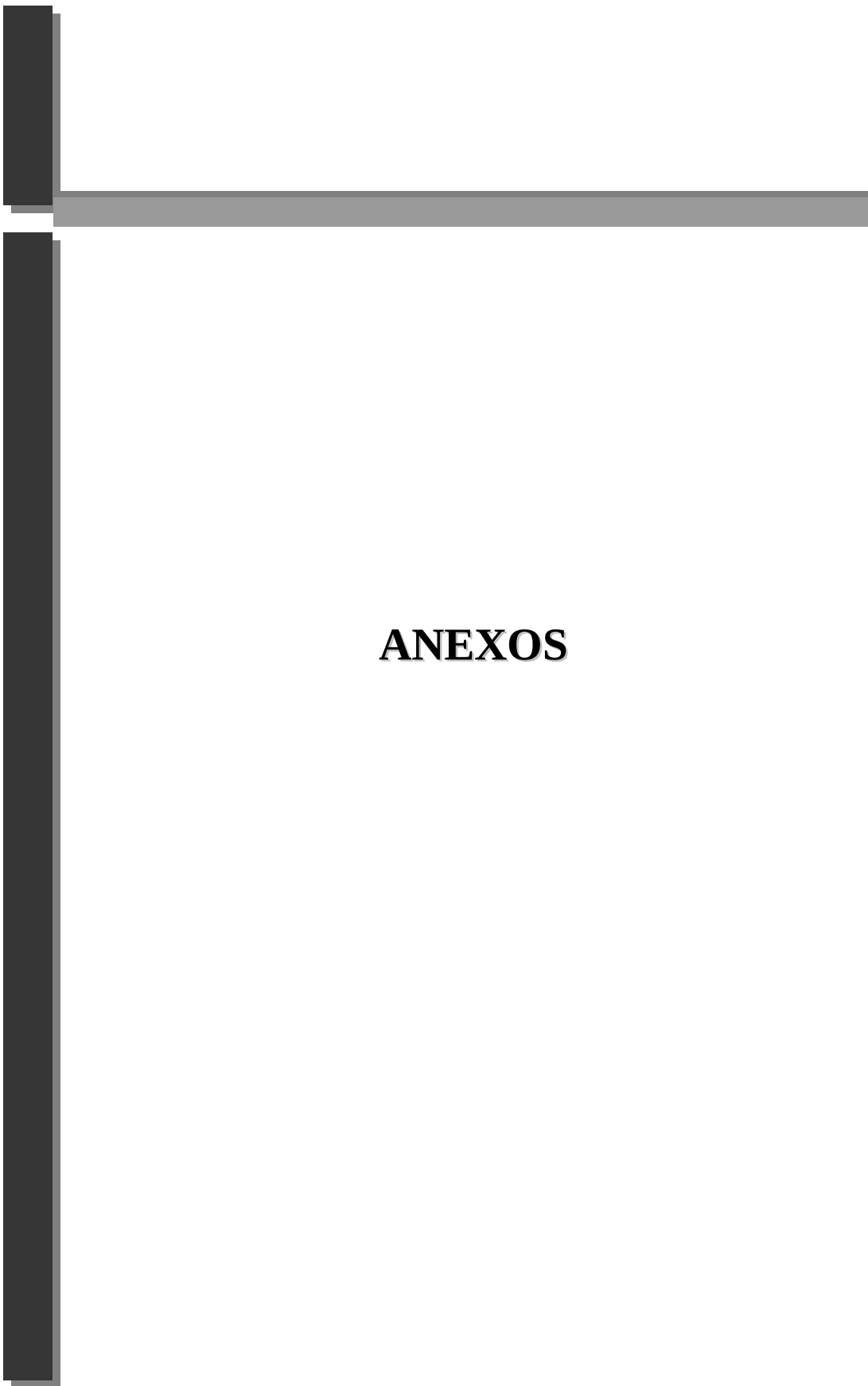
Schwartzman, Simon **O futuro da Educação Superior no Brasil**, 1994. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/futuro.htm>. Acesso em: 10 jun. 2007.

_____. **A Revolução Silenciosa do Ensino Superior**, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; MOURA CASTRO Cláudio de A nova reforma do MEC: Mais polimento, mesmas idéias. - **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, 2005, p. 9 -18.

VIANA, Marelím Heraldo. Avaliação Educacional – vivência e reflexão. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. n.18. Fundação Carlos Chagas. 1998. p.69 -110.

_____. **Fundamentos de um Programa de Avaliação**. Brasília: Líber-livros, 2005.



ANEXOS

CARTA À INSTITUIÇÃO: solicitação para a realização da pesquisa

Magnífica Reitora Dra.

Venho por meio desta, oficializar a solicitação para desenvolver a minha pesquisa no Centro Universitário, sou doutoranda no Programa de Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, orientada pela profa. Dra. Marli Elisa D. André.

O tema da minha tese é “Concepções e práticas avaliativas de professores dos cursos de licenciaturas”. Com o objetivo de analisar o processo de avaliação realizado nesta IES, proponho realizar uma pesquisa que analise as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas.

A minha investigação consiste em analisar o processo de avaliação das aprendizagens desenvolvida nos cursos de formação de professores, com vistas a contribuir de forma efetiva para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela instituição.

Para tanto, utilizarei um questionário que será respondido pelos professores dos cursos de licenciaturas e posteriormente utilizarei de entrevistas com os docentes

Após a sua autorização em desenvolver este trabalho, a anuência dos coordenadores de curso e o livre consentimento dos professores em participar da pesquisa, pretendo entregar em mãos o instrumento de investigação. Será solicitado aos professores um prazo de uma semana para que preencham o questionário. Isso implicar em afirmar que não haverá prejuízo de suas atividades diárias no *campus*.

CARTA À INSTITUIÇÃO: solicitação para a realização da pesquisa

Assumo a responsabilidade e a obrigação de tornar os dados da minha pesquisa públicos à instituição por acreditar que esta pode contribuir para a melhoria dos processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos na instituição.

Considerando que V.Sa. reconhece a importância desta pesquisa, tanto minha carreira como para a instituição, aguardo uma resposta quanto ao desenvolvimento deste trabalho.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Márcia Maria Dias Reis Pacheco

CARTA CONVITE AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Prezados Professores,

Além de desenvolver meu trabalho na instituição como coordenadora pedagógica no Núcleo Interdisciplinar de Educação a Distância, realizo, desde o início de 2004, Pós-graduação (doutorado) no Programa de Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, orientada pela profa. Dra. Marli Elisa D. André.

O tema da minha tese é “Concepções e práticas avaliativas de professores dos cursos de licenciaturas”. Com o objetivo de analisar o processo de avaliação realizado nesta IES, proponho realizar uma pesquisa que analise as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas nos cursos de licenciaturas.

A minha investigação consiste em analisar o processo de avaliação das aprendizagens desenvolvida nos cursos de formação de professores, com vistas a contribuir de forma efetiva para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido pela instituição.

Importante ressaltar que, seguindo os critérios exigidos, solicitei a autorização da Reitoria para desenvolver o meu trabalho de pesquisa com os professores dos cursos de Licenciatura do Centro Universitário. Mesmo tendo permissão da Reitoria para a realização da pesquisa, esclareço que a sua anuência para a realização desta pesquisa é fundamental.

Após a sua anuência e o livre consentimento dos professores em participar da pesquisa, pretendo entregar em mãos o instrumento de investigação. Será solicitado aos professores um prazo de uma semana para que preencham o questionário. Isso implicar em afirmar que não haverá prejuízo de suas atividades diárias no *campus*.

CARTA CONVITE AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Ainda que solicite o preenchimento deste questionário com o intuito de concluir a minha tese de doutorado, considero que os resultados obtidos nesta pesquisa podem também contribuir de forma efetiva para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem desenvolvidos pela instituição.

Agradeço desde já pela colaboração.

Márcia Maria Dias Reis Pacheco

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Eu, _____
_____,

com R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av.,
praça) _____

_____, nº _____ Bairro: _____ Cidade: _____

Estado: _____ CEP: _____ Telefone (____)

_____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento que participarei da pesquisa “Concepções e práticas avaliativas de professores dos cursos de licenciaturas”, sob orientação da profa. Dra. Marli Elisa D. André, com o objetivo de analisar o processo de avaliação da Aprendizagem desenvolvidas nos cursos de licenciaturas.

Por este instrumento dou plena autorização para que as respostas ao questionário e a entrevista ou qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileiras, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e sem ônus, podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

CATEGORIA PARA QUE AVALIAR ?		Padrão de respos ta	Formativas	Classificatórias
1	Os objetivos principais da avaliação são: estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos e favorecer seu progresso. A maioria dos sujeitos (81%) concorda que o principal objetivo da avaliação é favorecer o desenvolvimento intelectual e o progresso dos alunos, apenas 19% não têm esse entendimento.	A B	42 81%	10 19%
2	A função básica da avaliação é permitir o aperfeiçoamento do ensino. A maioria dos sujeitos (79%) identifica como função básica da avaliação o aperfeiçoamento do ensino.	A B	41 79%	11 21%
7	A finalidade principal da avaliação é verificar se os alunos assimilaram os conteúdos ministrados. A grande maioria dos docentes (63%) concorda com essa afirmativa, logo após os conteúdos serem ministrados, são aplicadas as provas para verificar se os conteúdos foram assimilados pelos alunos.	C D	19 37%	33 63%
8	Avaliar é medir o desempenho dos alunos ao	C D	34	18

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	término de cada conteúdo ministrado. Contrapondo aos resultados da questão 7, (65%) dos sujeitos não concordam com a expressão “medir o quanto o aluno aprendeu” ao término de cada conteúdo ministrado. Essa afirmativa está relacionada à mensuração educacional: a avaliação ocorre após a exposição de determinado tópico ou unidade, quando o professor utiliza instrumentos que quantificam a aprendizagem.		65%	35%
9	A função da avaliação é analisar os encaminhamentos pedagógicos necessários para que os objetivos de ensino sejam atingidos. A grande maioria dos sujeitos (85%) concorda com a afirmativa. De certa maneira os objetivos estão relacionados com a aprendizagem do aluno, pois expressam as intenções educativas com relação à proposta de ensino e ao desenvolvimento das atividades propostas para a concretização das finalidades definidas, com vistas ao desenvolvimento dos alunos. Isto é importante, pois permite confirmar o que foi planejado, ou modificar e adequar às necessidades que aparecerem durante o processo. Assim sendo, o professor será informado dos		44 85%	8 15%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular sua ação a partir das informações recebidas.			
10	O propósito da avaliação é verificar o que os alunos sabem. Nessa afirmativa deduz-se que há um discurso, de valorização dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos. Trata-se de uma valorização da avaliação somativa pontual em detrimento da avaliação processual. A avaliação não pode apenas privilegiar um momento do processo ensino-aprendizagem. 58% dos sujeitos não concordam com essa afirmativa. Merece destaque o fato de 42% dos sujeitos concordarem com a afirmativa.	C D	30 58%	22 42%
17	A avaliação é estímulo ao desenvolvimento intelectual dos alunos. 52% dos sujeitos demonstram o entendimento de que a avaliação é um processo que visa acompanhar a evolução do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, priorizando com isso o paradigma qualitativo e formativo de avaliação com vista ao seu desenvolvimento intelectual. Destaque-se o fato de que 42% dos sujeitos concordam com a afirmativa.	A B	30 58%	22 42%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

18	O objetivo predominante da avaliação é verificar se os alunos possuem os pré-requisitos para acompanhar o processo de ensino. 56% dos sujeitos concordam com a afirmativa. Avaliar as aprendizagens anteriores dos alunos (avaliação dos pré-requisitos) é uma das condições necessárias para o professor propor novas aprendizagens. No entanto, não é possível afirmar que a função predominante da avaliação é apenas verificar se os alunos possuem pré-requisitos.	C D	29 44%	23 56%
CATEGORIA O QUE AVALIAR				
3	Os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas devem ser replanejados em função dos resultados obtidos pela avaliação dos alunos. A grande maioria dos sujeitos (88%) concorda que a avaliação deve reorientar o processo ensino-aprendizagem. Destaca-se, assim uma perspectiva de flexibilidade das metas e das ações didáticas, uma vez que permite a reorientação do processo didático pedagógico com a função de melhorar, progredir e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem.	A B	46 88%	6 12%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

4	O nível de conhecimento dos alunos deve ser expresso por meio de uma nota, pois, se não tiverem nota, eles se acomodam e acabam não se interessando pelas aulas. A concordância com essa afirmativa parece demonstrar que os alunos, na maioria das vezes, estão mais preocupados em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional. Nesse sentido, é a avaliação que acaba por incentivar o interesse dos alunos pelas aulas. 73% dos sujeitos não concordam com a afirmativa.	C	D	38	14
				73%	27%
11	A avaliação possibilita que se analise a qualidade do ensino que é oferecido pelo professor. 62% dos sujeitos expressam o entendimento de que a avaliação constitui um mecanismo que também permite a avaliação do professor. Ela possibilita ao professor usar os resultados para refletir sobre a prática, observar o que está ensinando, como está ensinando e perceber o que precisa replanejar ou mudar. A avaliação se insere num campo que é capaz não só de avaliar o que e como se aprendeu, mas também o que e como se ensinou, de forma a ter informações sobre o processo de ensino	A	B	32	20
				62%	38%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	desenvolvido.			
12	Quando os resultados da avaliação forem insatisfatórios, é necessário que se faça uma revisão dos conteúdos, a fim de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades. A grande maioria dos sujeitos (92%) concorda com a afirmativa. Com isso é possível, após o feedback da avaliação, a retomada dos conteúdos, possibilitando aos alunos reconhecer e corrigir os erros cometidos e indicar novos rumos para superarem suas dificuldades.	A B	48 92%	4 8%
15	Os resultados obtidos nas avaliações permitem verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre um determinado tema/conteúdo. Apenas 25% dos sujeitos não concordaram com essa afirmativa. 75% dos sujeitos concordam, o que nos faz pensar que a concordância com essa afirmativa, demonstra a falta de entendimento de que as situações de avaliação não se esgotam nelas mesmas, e que vão para além de uma avaliação pontual com a atribuição de notas ou a aplicação de provas. Mais importante do que isso é definir e compreender o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem, articulando-a aos objetivos, conteúdos e metodologias, características e	C D	13 25%	39 75%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	perfil do profissional que se quer formar. O alto índice de concordância nessa questão contrapõe os resultados da questão 8 , quando os sujeitos demonstram não concordar que avaliar é medir o desempenho dos alunos ao término de cada conteúdo ministrado.			
16	Nas avaliações, os alunos devem demonstrar o que realmente sabem, porque não se pode esquecer de que a vida lá fora é dura e só os bons serão bem sucedidos. A maioria dos sujeitos (81%) não concorda com a afirmativa. Apenas um número muito reduzido de sujeitos (15%) concorda com essa afirmativa. Esse tipo de pensamento traduz a separação entre bons, que assumirão papéis de liderança no mundo econômico, e os ruins, que ficarão relegados ao fracasso escolar e à repetência, negando ao aluno o direito à educação e o respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e às suas características pessoais. Esse tipo de colocação vê na avaliação um poder controlador, excludente, classificatório e que gera discriminação. O baixo índice de concordância com a questão parece demonstrar um avanço no sentido de não privilegiar a avaliação como forma de selecionar e de reproduzir as condições sociais existentes.	C D	44 85%	8 15%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

19	A avaliação deve ser realizada logo após a exposição de determinado conteúdo, para que o professor possa verificar o que os alunos aprenderam. Essa afirmativa recebeu a discordância de 73% dos sujeitos. Aqui os sujeitos parecem perceber que a avaliação não é um fato isolado, mas decorre de uma prática pedagógica, articulada ao perfil do profissional que se quer formar. Contrapondo os resultados da questão 15, em que os respondentes concordaram que os resultados obtidos nas avaliações, permitem verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre um determinado tema/conteúdo.	C D	38 73%	14 27%
20	A avaliação permite ao professor conhecer as principais dificuldades do aluno e intervir para que a aprendizagem ocorra. Grande parte dos docentes (75%) identifica que a avaliação permite o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, pois levanta as necessidades e dificuldades dos alunos e cria alternativas de melhoria, mostrando-se, assim, adequada ao aprimoramento das aprendizagens no processo pedagógico.	A B	39 75%	13 25%
21	A avaliação visa identificar o desempenho e as causas das dificuldades dos alunos.	A B	41	11

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	No mesmo sentido da questão 20, 79% sujeitos afirmavam que a avaliação visa contribuir para que os alunos aprimorem as aprendizagens.		79%	21%
22	Se uma parte dos alunos registrarem desempenhos insatisfatórios, deve-se fazer uma revisão dos conteúdos, antes da aplicação de uma nova avaliação. A maioria dos sujeitos (83%) parece perceber que uma das principais funções da avaliação é intervir pedagogicamente, com base nas informações obtidas via avaliação, utilizando-as em favor da superação das dificuldades detectadas.	A B	43 83%	9 17%
CATEGORIA COMO AVALIAR ?				
5	Todas as atividades realizadas pelos alunos no desenvolvimento de um determinado conteúdo devem ser avaliadas. 81% dos sujeitos demonstram uma disposição em romper com formas de avaliações mais pontuais e que privilegiam apenas a forma de avaliar, por provas. Parecem levar em consideração o conjunto de atividades desenvolvidas pelos alunos.	A B	81% 81%	10 19%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	A avaliação de todas das atividades desenvolvidas pelos alunos, temo objetivo de reconhecer como se encontram os mesmos em seu processo de aprendizagem, para se busque uma melhoria no planejamento de ações que conduzam a um trabalho pedagógico mais efetivo.			
6	A prova é instrumento parcial, pois mede o aproveitamento de alguns conteúdos trabalhados, mas não revela as condições reais dos alunos. 96% dos sujeitos demonstram a compreensão de que um único instrumento avaliativo como prova é limitador e não permite analisar o real desenvolvimento dos alunos. A diversificação dos instrumentos avaliativos tem função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. Quanto mais informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mais condições o professor terá para dar os encaminhamentos pedagógicos necessários para um melhor desenvolvimento dos alunos.	A B	50 96%	2 4%
13	O professor deve se utilizar de diferentes atividades ou tipos de instrumentos (seminários, exercícios, trabalhos) para avaliar.	A B	49 94%	3 6%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	Grande parte dos sujeitos (94%) demonstrou a compreensão de que há a necessidade de utilização de diferentes atividades e tipos de instrumentos para avaliar.			
14	Embora questione a validade da prova como único instrumento de avaliação, o professor a utiliza, dadas as condições difíceis de seu trabalho. 62%% dos sujeitos parecem perceber que algumas das limitações nas práticas avaliativas são de domínio institucional ou organizacional decorrentes das condições de trabalho docente (número excessivo de alunos em sala de aula; carga horária de aula elevada e falta de flexibilidade no cumprimento dos conteúdos programáticos) .		32 62%	20 38%
23	A prova é a forma mais adequada para se medir se os conteúdos ministrados foram satisfatoriamente assimilados pelos alunos. 77% dos sujeitos afirmam que a prova não é melhor forma de avaliar e não dão enfoque a prática de mensuração. Essa questão converge para a preponderância da concordância demonstrada nas questões 5,6, 13, e 25 que tratam da necessidade de se utilizar variados tipos de atividades e instrumentos para avaliar e acompanhar o	C D	40 77%	12 23%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	desenvolvimento dos alunos .			
24	Os alunos devem ter a oportunidade de avaliar suas aprendizagens, utilizando a auto-avaliação. Grande parte dos docentes (85%), entende que também compete ao aluno participar do processo de avaliação, no sentido de metacognição, autogestão do seu processo de ensino aprendizagem. Isso implica na compreensão do professor de que ele não é o único detentor da avaliação da aprendizagem, o que permite ao aluno a reflexão e a análise da sua aprendizagem, a fim de obter mais êxito no processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos parecem perceber a importância da auto-avaliação. Ela está diretamente ligada ao aprender a aprender. Com esse procedimento o próprio aluno tem condições de analisar o que sabe e o que não sabe, se um determinado método de ensino foi ou não eficaz no seu aprendizado e de que maneira ele acredita que pode compreender melhor determinados conteúdos.	A B	44 85%	8 15%
25	A avaliação não deve ser feita somente por meio de provas, mas também é preciso acompanhar diariamente o desempenho dos alunos, para sanar suas possíveis dificuldades.	A B	48 92%	4 8%

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO

	92 % dos sujeitos reconhecem que prova não deve ser o único instrumento a ser utilizado na avaliação dos alunos e que existe a necessidade de acompanhar e observar o desempenho dos alunos em todas as atividades que realizam. Assim sendo, é possível elaborar um planejamento com ações que conduzam a um trabalho pedagógico mais efetivo e que contribua para a aprendizagem dos alunos.			
--	---	--	--	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA**Roteiro de entrevista****Trajetória de vida acadêmica**

- Trajetória de vida acadêmica (graduação e pós-graduação) e de formação pedagógica (licenciatura, outras qualificações).

- Escolha pela docência - Por que escolheu a docência?
- Há quanto tempo é professor?

- Aprendizagens decorrentes das experiências como aluno em seu período de escolaridade geral, na graduação, pós-graduação e formação pedagógica - relato de experiências de avaliação como aluno.

- Você teria alguma experiência relativa à avaliação vivenciada enquanto aluno e que considera que influenciou sua prática de hoje?
- Conte uma experiência que tenha marcado significativamente sua trajetória de vida e de formação acadêmica e que envolva um episódio de avaliação que vivenciou como professor.

ROTEIRO DE ENTREVISTA**Trajetória de formação continuada**

- Você tem tido a oportunidade de participar de espaços de formação continuada junto de seus pares, como seminários, outros cursos, debates, disciplinas, workshops, principalmente na área de avaliação de ensino e didática?

Concepção de avaliação que norteia a prática do professor na sala de aula.

- Para que você avalia seu aluno?
- Em seu entendimento, quais aspectos têm maior importância no momento de avaliar um futuro professor que atuará na educação básica?
- Em que sentido sua participação como docente de um curso de licenciatura permite uma constante reflexão sobre sua concepção e prática pedagógica, especialmente sobre seu modo de pensar e praticar avaliação?
- O que é avaliar para você?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Como avaliar ?
- De que forma você avalia seus alunos? (critérios, ocasião, encaminhamento, feedback, replanejamento).
- Quais os instrumentos avaliativos, que você utiliza? Por quê?
- Quais estratégias utiliza com o aluno que obteve resultado insatisfatório na avaliação? - Em que situações de sala de aula, você consideraria a possibilidade de redimensionar os critérios, renegociar ou reconstruir os seus procedimentos de avaliação?
- Você promove em sala de aula a auto-avaliação pelo aluno?
- Já participou ou promoveu em sua sala de aula momentos de avaliação docente pelo discente ou uma avaliação coletiva? Como os alunos avaliam suas práticas avaliativas ?

Fatores que contribuem para boas práticas avaliativas

- Como você analisa a importância do projeto pedagógico do seu curso? Qual a concepção de avaliação expressa no projeto? Nele consta alguma orientação sobre a avaliação? E qual é?
- O que precisa mudar em termos de práticas avaliativas nas instituições de ensino superior? Quais as condições que precisam ser asseguradas nas Instituições de Ensino Superior para que mudanças efetivas aconteçam nas práticas avaliativas?

ANEXO 6 QUESTIONÁRIO

179

I - DADOS GERAIS

Sexo: Masculino () Feminino () Data Nascimento / /

Qualificação docente / maior titulação:

Cursos de Licenciaturas em que ministra aulas:

Disciplinas:

Carga Horária nos Cursos de Licenciaturas na Instituição : Número de alunos por turma :

Carga Horária em outros Cursos na instituição: Carga Horária em outra Instituição:

Tempo de exercício profissional:

Número de turmas no ano de 2007:

II - QUESTÕES

A - CONCORDO PLENAMENTE B - CONCORDO C - DISCORDO D - DISCORDO PLENAMENTE E - PREFIRO NÃO OPINAR

Leia as afirmações e assinale a alternativa que reflete a sua opinião.

Marque as respostas assim: ●

Nº	Questões	A	B	C	D	E
1	Os objetivos principais da avaliação são: estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos e favorecer seu progresso.	☐	☐	☐	☐	☐
2	A função básica da avaliação é permitir o aperfeiçoamento do ensino.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas devem ser replanejados em função dos resultados obtidos pela avaliação dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
4	O nível de conhecimento dos alunos deve ser expresso por meio de uma nota, pois, se não tiverem nota, eles se acomodam e acabam não se interessando pelas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Todas as atividades realizadas pelos alunos no desenvolvimento de um determinado conteúdo devem ser avaliadas.	☐	☐	☐	☐	☐
6	A prova é instrumento parcial, pois mede o aproveitamento de alguns conteúdos trabalhados, mas não revela as condições reais dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
7	A finalidade principal da avaliação é verificar se os alunos assimilaram os conteúdos ministrados.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Avaliar é medir o desempenho dos alunos ao término de cada conteúdo ministrado.	☐	☐	☐	☐	☐
9	A função da avaliação é analisar os encaminhamentos pedagógicos necessários para que os objetivos de ensino sejam atingidos.	☐	☐	☐	☐	☐
10	O propósito da avaliação é verificar o que os alunos sabem.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Avaliação possibilita que se analise a qualidade do ensino que é oferecido pelo professor.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Quando os resultados da avaliação forem insatisfatórios, é necessário que se faça uma revisão dos conteúdos, a fim de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.	☐	☐	☐	☐	☐
13	O professor deve se utilizar de diferentes atividades ou tipos de instrumentos (seminários, exercícios, trabalhos) para avaliar.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Embora questione a validade da prova como único instrumento de avaliação, o professor a utiliza, dadas as condições difíceis de seu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, permitem verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre um determinado tema/conteúdo.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Nas avaliações, os alunos devem demonstrar o que realmente sabem, porque não se pode esquecer de que a vida lá fora é dura e só os bons serão bem sucedidos.	☐	☐	☐	☐	☐
17	A avaliação é estímulo ao desenvolvimento intelectual dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
18	O objetivo predominante da avaliação é verificar se os alunos possuem os pré-requisitos para acompanhar o processo de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐
19	A avaliação deve ser realizada logo após a exposição de determinado conteúdo, para que o professor possa verificar o que os alunos aprenderam.	☐	☐	☐	☐	☐
20	A avaliação, aplicada logo após a exposição de um determinado conteúdo, permite ao professor conhecer as principais dificuldades do aluno e intervir para que a aprendizagem ocorra.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Avaliação visa identificar o desempenho e as causas das dificuldades dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Se uma parte dos alunos registrarem desempenhos insatisfatórios, deve-se fazer uma revisão dos conteúdos, antes da aplicação de uma nova avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐
23	A prova é a forma mais adequada para se medir se os conteúdos ministrados foram satisfatoriamente assimilados pelos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Os alunos devem ter a oportunidade de avaliar suas aprendizagem, utilizando a auto-avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Avaliação não deve ser feita somente por meio de provas, mas também é preciso acompanhar diariamente o desempenho dos alunos, para sanar suas possíveis dificuldades.	☐	☐	☐	☐	☐