

A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO COMPONENTE DO TRABALHO DOCENTE: INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO OU DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?

Universidade Federal do Ceará

Karla Karoline Vieira Lopes¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado obtido das pesquisas realizadas em torno da temática da avaliação do ensino-aprendizagem e do trabalho docente. O objetivo desse estudo foi o de investigar o trabalho docente, especialmente o ato avaliativo. As concepções pedagógicas conferidas à avaliação do ensino-aprendizagem, feitas nesse estudo, apoiam-se na abordagem marxiana e no pensamento educacional de Gramsci, tendo como contribuições a pedagogia histórico-crítica desenvolvida no Brasil por Libâneo, Luckesi, entre outros. Somadas às discussões foram realizadas a análise documental dos projetos pedagógicos de 11 (onze) cursos, de diferentes áreas de conhecimento, de uma Universidade pública federal do Nordeste, complementada por entrevistas com professores desses cursos. Da comparação entre os projetos pedagógicos e as falas dos professores dos cursos estudados, observou-se que há uma diferença entre o que é praticado pelos professores e o que está definido nos projetos pedagógicos. Outras questões apontadas foram: o uso da avaliação como instrumento de poder e autoridade por parte do professor; dificuldade de elaboração de instrumentos de avaliação, adequados e satisfatórios aos objetivos propostos por cada curso; a falta de preparo dos professores para a docência do ensino superior, especialmente em didática e metodologias de ensino e a deficiência de estruturas curriculares capazes de promover uma real transformação social. Conclui-se que o maior desafio a ser vencido atualmente pelos docentes diz respeito à estrutura e à concepção dos currículos. Acredita-se ser necessário o planejamento coletivo das ações – com a discussão dos documentos institucionais e de formação contínua dos professores – mediadas pelo currículo e avaliação do ensino-aprendizagem como norteadora das mudanças pretendidas.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM – DOCÊNCIA – CURRÍCULO.

ABSTRACT

This paper presents the result of research conducted around the theme of evaluation of teaching and learning and teaching. The aim of this study was to investigate the teaching work, especially the evaluative act. The pedagogical concepts conferred on the evaluation of the teaching-learning made in this study, rely on the Marxian approach and educational thought of Gramsci, whose contributions to historical-critical pedagogy developed in Brazil

¹**Karla Karoline Vieira Lopes.** Servidora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Linha de Pesquisa: avaliação do ensino-aprendizagem. E-mail: kkvlopes@yahoo.com.br.

by Libâneo, Luckesi, among others. Added to the discussions were held the documentary analysis of the pedagogical projects of eleven (11) courses in different areas of knowledge, a federal Northeastern University, supplemented by interviews with teachers of these courses in order to confront what is prescribed in the documents. Comparing the pedagogical projects and the speeches of the teachers of the courses studied, it was observed that there is a difference between what is practiced by the teachers and what is defined in the pedagogical projects. Other issues raised by respondents were: the use of evaluation as an instrument of power and authority by the teacher; the lack of preparation of teachers for higher education teaching, especially teaching and learning methodologies and deficiency curricular structures to promote real social transformation. It was concluded that the biggest challenge currently being won by teachers concerns the structure and curriculum design. Believed to be necessary collective action planning - with the discussion of institutional documents and teacher training - mediated curriculum and evaluation of teaching and learning as guiding the desired changes.

KEYWORDS: EVALUATION OF TEACHING-LEARNING - TEACHING - CURRICULUM.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho é uma das categorias que determinam ontologicamente a essência humana. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo, produzindo e reproduzindo sua existência material e social. São nas relações desencadeadas pelo homem ao transformar a natureza - através de seu trabalho - e do convívio com os outros – ao se socializarem – é que vão se constituindo valores, normas, padrões morais e éticos. Sendo assim, pode-se afirmar que o trabalho, caracterizado por sua intencionalidade em buscar respostas às necessidades de sobrevivência; às mudanças e aos processos produtivos, é responsável por constituir a vida em sociedade e conferir ao homem sua “humanidade”, distinguindo-o dos demais seres.

Na luta cotidiana dos homens por sua sobrevivência e das relações recíprocas de convivência e ocupação, o homem saiu da esfera orgânica para a esfera social do ser, tendo o trabalho como principal categoria motivacional dessa mudança, segundo Marx (2006).

Do processo de transformação da natureza, através do trabalho, o homem passa a ter a consciência da necessidade de relacionar-se com os outros indivíduos que o cercam erigindo uma natureza social, construída coletivamente e determinada historicamente. Desse modo, o mundo passa a ser apreendido pelo homem por meio de mediações culturais e educacionais, mutáveis ao longo da história. Ou seja, à medida que o homem domina a natureza, racional e

intencionalmente pelo viés do trabalho, vai também determinando a sociedade e a cultura. Nesse sentido, a educação deve ser compreendida à luz das mudanças ocorridas ao longo da existência material e produtiva dos homens.

Nas sociedades primitivas e tribais o usufruto dos bens produzidos na labuta cotidiana dos homens era distribuído de forma igualitária. Nas sociedades escravistas e feudais, os meios de produção e o próprio homem - que passa a ser objetivado pelo trabalho - são propriedades dos senhores de terras ou têm que trocar sua força de trabalho por sua subsistência. Instalado o capitalismo, os homens são divididos em proprietários dos meios de produção e proletários, que detêm apenas, a sua força de trabalho.

Com o surgimento de uma sociedade burguesa e capitalista, desenhou-se uma nova organização social. Essa nova estrutura, segundo Holanda (1973), antes legitimada por títulos de nobreza ou de pertença a determinado estrato social - desde o nascimento; passou a ser reconhecida pela escola, responsável por promover merecimento e ascensão às novas classes, mediante graus e diplomas, proporcionados pela educação formal.

Essas novas necessidades e formas de estruturação laboral produziram formas desiguais de distribuição dos produtos do trabalho e dos bens materiais e culturais que, agora, passaram a ser feitas de acordo com a importância atribuída ao lugar ocupado pelo homem na cadeia produtiva.

Portanto, segundo Libâneo (1993), em uma sociedade calcada na divisão do trabalho e no reparte econômico e social, a educação formal surge para conferir intencionalidade ao ato educativo, que passou a atender a interesses de grupos e/ou classes variadas, diferenciadas não, somente, pelo alcance dos bens materiais, mas também, pelo alcance dos bens da educação e da cultura ou “não materiais” e “imateriais”. Por esse motivo, a educação é determinada historicamente pela economia e pela sociedade, constituindo como “trabalho imaterial” – embora esteja intimamente ligada ao alcance dos bens materiais.

A partir da Revolução Industrial, as alterações econômicas, sociais e culturais sofridas no mundo foram cada vez maiores e conferiu à educação um grande valor social, preocupação de todos os segmentos sociais. Esse processo inicial de industrialização da sociedade passou a exigir pessoas mais preparadas para o trabalho, que tivessem um mínimo de escolarização. Essa axiologia educacional produziu uma necessidade cada vez mais crescente de escolarização e de qualificação.

Assim, a educação e o ensino passaram a funcionar como instrumentos de legitimação social de uma classe, refinados paulatinamente por métodos de exclusão social, tais como exames, financiamento educacional insuficiente e inexistência ou precariedade de leis que garantam o acesso de todos à educação. Isso produziu uma cultura de valorização do saber formal - intelectualizado - e de desvalorização do saber informal – ou saber manual, aprendido na ação cotidiana dos homens.

A educação formal pode cumprir papel de legitimar uma divisão desigual dos conhecimentos e dos bens materiais, reforçando ideologias que mantenham ou reproduzam esta situação, mas, também, que possa modificá-la. O ensino, como uma das práticas educativas, também é determinado social e historicamente, criando as condições organizativas para que os alunos tenham o entendimento das situações e problemas sociais. Por conseguinte, de acordo com Libâneo (1993), o papel do trabalho docente na modificação dessas relações de poder, constituídas por meio da divisão desigual do trabalho e dos bens por ele produzidos deve ser reconhecido. As relações sociais desenvolvidas dentro da escola são um microcosmo das relações sociais de um modo geral, em que professor e aluno ora reproduzem modelos já estabelecidos socialmente, ora transformam e modificam esses padrões. Em meio às práticas educativas e ao trabalho docente, vale ressaltar que, infelizmente, a avaliação cumpre, historicamente, o mister de realçar essas diferenças, ao assumir ao longo de anos e anos as funções de controlar, certificar, selecionar, classificar e aferir.

É imprescindível lembrar que o ato de avaliar foi objeto de várias transformações ao longo dos anos e que essas mudanças acompanharam as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade, servindo a determinadas práticas educativas e modelos de homem, sociedade e educação.

Sendo assim, considerando todo o exposto, o intuito desse estudo foi o de investigar o trabalho docente, especialmente o ato avaliativo - prática social e educativa reguladora do trabalho, das atividades e das relações; responsável pelos sucessos e insucessos das pessoas em sua vida escolar e profissional.

As concepções pedagógicas conferidas à avaliação do ensino-aprendizagem, feitas nesse estudo, apoiam-se na abordagem marxiana e no pensamento educacional de Gramsci, tendo como contribuições a pedagogia histórico-crítica desenvolvida no Brasil por Libâneo, Luckesi, entre outros.

Para realizar tal análise foram trazidas à discussão algumas concepções e funções da avaliação do ensino-aprendizagem, bem como, questões ligadas ao currículo e à profissão e formação docentes. Somadas às discussões sobre essas temáticas foram realizadas a análise documental dos projetos pedagógicos de 11 (onze) cursos, de diferentes áreas de conhecimento, de uma Universidade pública federal do Nordeste, complementada por entrevistas com professores desses cursos, no intuito de confrontar o que está prescrito nos documentos, com o que é percebido por esses profissionais no exercício e vivência de suas atividades laborais.

Os critérios que serviram à escolha dos cursos que participaram desse estudo, feito em 2013, tiveram a intenção de coletar diferentes percepções sobre o ato avaliativo - como um dos componentes do trabalho docente –além de considerarem a flexibilidade curricular; a articulação entre teoria e prática e a condução de avaliações que utilizem instrumentos variados e mais adequados ao aprendizado dos educandos.

Espera-se que a observação dessa realidade possa ajudar aos envolvidos com a educação a redimensionarem seu trabalho e suas práticas de modo a, de fato, promover um ensino crítico, de qualidade e transformador.

2. AS FUNÇÕES SOCIAIS DA AVALIAÇÃO: PARA QUE AVALIAR?

Vimos que a economia, as formas de organização da sociedade e as transformações culturais influenciam a educação e são influenciadas por ela. Assim, para que as pessoas vivam e participem da vida social, é necessário que estejam preparadas e imersas em sua cultura; comuniquem-se e conheçam os significados e símbolos da linguagem de seu meio e saibam usar as ferramentas adequadas ao seu trabalho, de modo a transformar o meio em que vivem; pois, para Libâneo (1993), “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade”.

Tomando por base a divisão do trabalho, vê-se que a distribuição dos bens materiais e culturais também passou a ser feita de forma bastante desigual, propiciando à sociedade divisões de classes, perpetuadas ou modificadas pelo acesso a esses bens ou pela negação deles.

Os meios para se manter ou modificar a sociedade estão presentes de forma oculta na escola por meio de ideologias impregnadas nos discursos; nos modos de agir e de ensinar; de

organizar as salas de aula e na própria dinâmica da aula; no currículo e em vários outros elementos, como a avaliação do ensino-aprendizagem – responsável, em muitos casos, por selecionar, certificar e exercer poder. Perrenoud (1999) diz que “a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de, uma certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação”. A avaliação é responsável por decidir a trajetória dos alunos e dos seres humanos, aprovando-os para uma nova série ou grau, certificando-os ou selecionando-os para um emprego.

O processo educativo, ocorrido desde o nascimento da pessoa deve propiciar uma aprendizagem de sua cultura e de sua sociedade. Entretanto, é importante reconhecer que, por mais que as pessoas aprendam pela vivência de variadas situações, só tem validade perante a sociedade, a educação adquirida pela escolarização formal. Para Perrenoud (1999, p. 13) a vantagem de uma certificação oferecida pela escola

[...] é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. Dentro do sistema escolar, a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico.

Comprova-se, assim, que a educação é um ato intencional, social e político; sendo orientada por determinados objetivos e meios para concretizá-la.

À medida que as visões de homem, sociedade e educação se modificaram, mudaram também, os meios e as formas que a escola possui - e aqui o ato de avaliar é entendido como o principal meio que a escola dispõe para modificar ou manter as estruturas sociais - para a certificação das pessoas, garantindo e atestando a sua participação na vida em sociedade.

De acordo com Luckesi (2008), os modelos sociais determinam suas respectivas pedagogias que, por sua vez, podem sugerir renovações e superações desses modelos sociais. Essas pedagogias definem a relação professor-aluno, o ensino-aprendizagem e as funções da avaliação do ensino-aprendizagem, calcados em aspirações filosóficas, políticas, culturais e sociais da educação, que ao utilizarem determinados rituais pedagógicos, imbuem-se de ideologias do sistema ou organização social pretendidos. Ou seja, variadas pedagogias determinam modelos de educação e modalidades avaliativas distintas.

A avaliação pode se prestar a diversas funções, sendo utilizada, nas escolas e organizações, como estruturadora das relações de trabalho - ao promover, selecionar e desenvolver as pessoas – tendo como simbolismo principal o controle e a legitimação

organizacional, ocultas por uma meritocraciaque, na verdade, funciona como recurso de satisfação dos interesses e valores de determinados grupos.

Outra função exercida pela avaliação é a de disciplinaro comportamento humano, servindo de instrumento de poder, por meio de representações ou modelos considerados ideaisque devem ser seguidos por trabalhadores e educandos, a troco de recompensas – dadas por promoções salariais, notas, ameaças e/ou penalidades. O trabalho, as escolas e as organizações são caracterizados por possuírem autoridade formal e notada divisão do trabalho, traduzindo-se em espaços onde o exercício do poder, cognoscitivo e autoritário, se mostra muito evidente. Desse modo, entre as estratégias de manutenção da ordem e do poder de grupos específicos estão: a coerção e a punição.

Não nos esqueçamos dos processos de socialização das pessoas que, ao iniciarem suas vidas em sociedade, passam a experimentar processos de institucionalização social, com a inculcação de valores e atitudes próprios da estrutura social e econômica vigentes, tais como: a independência, o individualismo e a competição. Com esteio na contribuição em vários autores da Sociologia, Afonso (2000) faz um comparativo entre a inculcação dos valores individualistas à alienação do trabalho humano, descrito por Marx. Na educação, a alienação do trabalho escolar é feita ao se pegar o trabalho produzido pelos alunos e trocar por certificados, graus e/ou diplomas. Suas produções, então, passam a ser vistas como mercadoria, entregue a um avaliador. Desse modo, as avaliações em larga escala e o estabelecimento de ranques entre as escolas, produzem uma mercantilização da educação e uma alienação do trabalho escolar e de seu produto, que é a aprendizagem.

3. A AVALIAÇÃO COMO COMPONENTE DO TRABALHOPEDAGÓGICO

A educação e o trabalho educativo, como atividades humanas necessárias ao funcionamento de todas as sociedades, constituem-se também como atividades sociais, que, portanto, são responsáveis por influenciar as pessoas a transformar o meio em que vivem. Na compreensão de Libâneo (1993, p. 17), a prática educativaserve não somente à vida em sociedade, mas é ainda “o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

O professor, igual a qualquer outro sujeito, possuidor da capacidade de intervir em sua própria realidade e de se produzir a partir de suas relações sociais, confere à sua prática e ao seu trabalho, experiências e saberes orientados pelo seu modo de agir, pensar e relacionar-se. Essa bagagem cultural e social, de acordo com NÓVOA (1995), constitui-se “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, influenciados, também, por conflitos e determinações sociais e históricas.

De acordo com Farias (2008), a identidade profissional do professor, composta pela história de vida, pela formação, pelo trabalho e prática pedagógica de cada um, diferencia-o dos outros ao considerar suas singularidades, ao mesmo tempo em que o assemelha a determinado grupo a qual pertence.

Com apoio no conceito apresentado no parágrafo anterior, deve-se considerar que toda atividade humana está sujeita à comparação, à análise, ao juízo de valor, à avaliação. O próprio ato de escolher implica comparação, seleção, tomada de decisão. Todas essas ações se constituem como intrínsecas ao ser humano, que, tomando suas decisões, no sentido de satisfazer às suas necessidades, confere a todas as suas ações uma finalidade, um objetivo. Avaliar, portanto, antecede a prática educativa e a educação, pois é própria da ação humana.

Desse modo, segundo ensina Libâneo (1993), a avaliação é uma tarefa pedagógica, na medida em que também é definida como uma tarefa didática, necessária e permanente ao trabalho docente, dela obtendo-se os resultados, que serão comparados aos objetivos propostos, (re)orientando o trabalho docente. Para o autor, a avaliação reflete a qualidade do trabalho docente e discente e exerce funções, não só didático-pedagógicas, mas, também, de controle e diagnóstico. Não significa, porém, que a avaliação se resuma à realização de provas e à atribuição de notas, e seja mecanismo de controle e exercício da autoridade do professor, mas um valioso instrumento para diagnosticar o aprendizado do aluno e o desempenho do professor.

Perrenoud (1999) complementa que a avaliação também é uma atividade social e pedagógica, na medida em que pode ser tratada sob duas razões, a de selecionar – servindo à legitimação de determinada classe social no poder, com caráter tradicional – e a de promover a regulação das aprendizagens – emancipando os sujeitos, para que eles mesmos sejam capazes de administrar suas necessidades, progressos, dificuldades e estratégias de ação.

Embora se veja, da análise documental feita nos projetos político-pedagógicos dos cursos, que a avaliação tem buscado a superação das tradicionais práticas avaliativas - com o

uso de diferentes instrumentos avaliativos e o estabelecimento de pactos pedagógicos entre docentes e discentes na construção de exames mais equânimes - o que se percebe através das falas dos professores é que a avaliação ainda continua a ter como funções o controle, o disciplinamento do comportamento dos alunos e o exercício do poder por parte do professor, comprovados na fala abaixo:

[...] a gente suspeita...como é que eu diria...que tem muitos professores ainda...aqui na instituição, que de uma certa forma pretendem exercer um determinado poder, na hora da prova. Na hora da prova é um instante...eu diria...extremamente apropriado para colocar, quem entre aspas, 'manda no pedaço'. Então, a gente escuta muito os alunos reclamarem que o professor quer demonstrar aí, a sua autoridade, um certo autoritarismo. Delimitar essa coisa, 'eu mando e você obedece'. Se você não está sabendo responder (às questões da prova) é porque não está me obedecendo ou não está estudando como deveria. (ENTREVISTADO E).

Esse tipo de avaliação - autoritária e que funciona como disciplinadora do comportamento ou como campo de exercício do poder - pode ser reforçada por instrumentos de avaliação, que propiciem isso; ou, ainda, por exagerada autonomia dada aos professores quanto à elaboração de instrumentos de avaliação e à condução de sua prática avaliativa. Por esse motivo, lembram-se a necessidade de regras e critérios, estabelecidos pelo regimento institucional e por parte de cada curso, quanto à avaliação. Porém, não deverão ser somente essas as regras para a avaliação dos alunos. Definir as concepções do ato avaliativo, os critérios e os instrumentos, aliados aos princípios e objetivos institucionais, tornam as ações educativas mais claras. A normatização dos critérios avaliativos serve como instrumento balizador, não permitindo arbitrariedades por parte do professor, como é possível ver, nesta reprodução de fala:

O problema é que na maioria das vezes, como não há clareza ou como faltam padrões bem definidos de avaliação, então, os alunos acabam reclamando muito. (Entrevistado A).

A normatização dos critérios avaliativos, porém, não pode ser confundida com rigidez. Deve haver certa maleabilidade, para que cursos e docentes possam estabelecer e utilizar variados instrumentos avaliativos de modo autônomo. Embora se veja que da análise feita nos projetos pedagógicos dos cursos estudados, somente dois deles tenham registrado a autonomia concedida aos professores na condução de sua prática avaliativa e no incentivo ao uso de instrumentos diferentes para avaliar seus alunos, é pela fala dos professores que se vê a autonomia e a maleabilidade concedida aos professores ao elaborarem e definirem seus critérios e instrumentos avaliativos, conforme se vê na sequência:

Nas disciplinas teóricas, se faz muita prova, né, muitos seminários. Às vezes, os professores também trabalham textos e vão avaliar os textos, alguns artigos científicos são avaliados. No caso das disciplinas teóricas e

práticas, os professores também buscam por relatórios de aulas práticas. Esse é um dos instrumentos de acompanhamento do aluno individualmente, durante a prática... é..como que eles se portam na prática, como é a organização dele, como é que ele conduz aquela prática, como é que ele trabalha em equipe...os alunos nessas disciplinas práticas sempre trabalham em equipe... e como é que eles terminam uma aula prática, né...como é a organização deles, como é que eles deixam o material, como eles avaliam a qualidade do seu trabalho, depois de terminado. (ENTREVISTADO B)

Do confronto entre o que está registrado nos projetos pedagógicos e a fala dos professores, percebeu-se que há maior maleabilidade e mais autonomia avaliativa para os cursos e disciplinas, cujas habilidades e competências estão mais vinculadas ao saber fazer e à prática profissional.

Para Mendes (2005), as reflexões e a adoção de práticas avaliativas no ensino superior, perpassam a tentativa em se criar mentalidade junto aos alunos, professores e comunidade acadêmica, que engloba a adesão a novas concepções de avaliação e o uso de vários instrumentos avaliativos. Essas novas concepções, tomando por base o pensamento de Gramsci, pressupõem um currículo que relacione os conceitos de humanismo, autodisciplina intelectual e autonomia, gerando possibilidades reais de transformação do mundo. A materialização desse currículo pode ser feita através de uma organização flexível, em que haja a devida articulação entre teoria e prática.

Além disso, as definições e concepções de avaliação foram estabelecidas historicamente, em decorrência das transformações no modo de enxergar o mundo, os homens, a sociedade e o conhecimento. Conforme a sociedade foi se modificando, demandou também novas formas de ensinar e de educar, acompanhados por dilemas vivenciados pelos docentes no exercício de seus ofícios.

Pôde-se atestar, contudo, pela fala de alguns professores, que o uso, quase que ainda absoluto, de instrumentos de avaliação, como provas, trabalhos e seminários, ainda é o mais requisitado pela prática avaliativa. Para os professores os motivos são variados e não se limitam apenas a uma questão de encarar a avaliação sob uma nova mentalidade. Tais motivos englobam: a falta de conhecimentos de como avaliar o estudante de outras maneiras que não se reduzam às provas; a resistência, por parte dos alunos, em aceitar métodos avaliativos que estimulem o raciocínio e a autonomia; o apego à ideia de que a avaliação, ainda, é o método mais confiável para avaliar os alunos, senão o único; a reprodução dos modelos avaliativos aprendidos pelos professores ao longo de suas trajetórias estudantis e profissionais; entre outros pontos. Abaixo se vê o que os professores pensam sobre isso:

Então, os seminários a gente faz e dá nota em grupo, tem muito trabalho em grupo...mas, prova a gente não abre mão porque tem que avaliar o aluno mesmo. Outra coisa, a gente não tem conhecimento pra fazer uma avaliação diferente desta que está no projeto e no regimento, não. Poderíamos fazer avaliações periódicas, mas a gente não sabe como fazer. (ENTREVISTADO D).

Eu acho que o Ensino do 2º grau tem que passar por uma reformulação. Nós não conseguimos, a meu ver, tirar o estudante daquele padrão do ensino fundamental.[...] eles não conseguem se libertar disso, porque, o quê, que acontece, nessa disciplina, o estudante tem que ir pra campo, tem que fazer uma amostragem, tem que fazer uma análise clínica e tem que escrever sobre o impacto em que se encontra aquele ambiente. No entanto, o menino...o estudante...eles não se libertam do fato de que, alguém sempre tem que estar fazendo algo por eles. Ele tinha que ter proatividade, né? (ENTREVISTADO G).

Assim...aqui em geral...os professores...a formação deles em geral é muito tradicional, então, eu posso dizer por mim. Eu aprendi como a maioria dos colegas, que fazem mestrado e doutorado e a gente tem uma disciplina que é 'Metodologia do Ensino Superior', que na verdade...pra maioria, eu acho que não dá nenhuma formação didática. Então, assim, os professores do curso em geral, eles trazem para a sua didática, a experiência que eles tiveram durante a sua vivência acadêmica como aluno do mestrado, do doutorado e até mesmo de graduação. Então é como se ele chegasse aqui, assim como...eu estou dizendo assim, a maioria, né...é o que...ó...um modelo que eu conheço e que todo mundo utiliza é esse. Então, no nosso curso o modelo mesmo é prova, trabalho no máximo. (ENTREVISTADO F).

De modo igual, percebe-se pela fala de todos os entrevistados que as dificuldades na hora de avaliar refletem problemas que vão além de uma simples mudança de atitudes. Como modificar o modo como avalio meus alunos se não tenho o embasamento teórico, epistemológico e metodológico correto e adequado, que me possibilite a abertura ao uso de novas práticas? Como modificar velhos hábitos sem a reflexão sobre a ação? Vê-se que essas respostas e as mudanças tão esperadas só parecem ser possíveis com uma boa formação dos profissionais de educação.

Compartilha-se das mesmas ideias dos professores, pois, a experiência que se tem – na época de aluna de graduação nos cursos de formação de professores – deixou a desejar quanto à habilitação e à aquisição de saberes que pudessem auxiliar a avaliar os alunos, da melhor maneira possível. Ademais, acrescenta-se que o trabalho e vivência diária, bem como, a imersão do docente em sua cultura é que vão lhe conferir a identidade e o sentimento de pertença de classe, que aliados a um consistente aporte teórico, vão instrumentalizar o docente a transformar de modo consciente o meio em que vivem.

Entretanto, convém ressaltar que, somados a todos esses elementos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, acrescenta-se a preocupação dos professores com o próprio despreparo profissional ante as questões de ordem mais pedagógica na condução da sala de aula, conforme relatado anteriormente em suas falas.

Durante as entrevistas com os professores, percebeu-se que há a necessidade de um conhecimento mais pedagógico e epistemológico, que os habilite na condução de suas aulas e no uso de metodologias de ensino e de avaliação condizentes com as propostas de ensino delineadas nos projetos pedagógicos e acordadas pelo grupo.

Além disso, a dificuldade expressa pelos professores diz respeito ao modelo de formação de professores, para o ensino superior. De acordo com eles, a formação de professores para esse nível de ensino, feita em cursos de Mestrado e Doutorado, acaba sendo falha, pois não instrumenta os professores com saberes da formação profissional. Segundo Tardif (2002), esses saberes são aqueles transmitidos por instituições de formação de professores, destinados a sua formação erudita e científica, e que podem ser incorporados à prática docente, podendo vir a se tornarem prática científica e/ou tecnologia da aprendizagem. Para os professores, a necessidade de conhecer esses saberes é mais urgente quando se fala em metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, conforme se vê:

Então, a gente é professor porque tem a formação técnica. E alguns, ou a maioria, iniciaram suas atividades do magistério pela experiência. A pós-graduação é totalmente técnica. Ninguém tem espaço pra discutir sobre como dar aula, não. Então, não sei...é a realidade do nosso curso. E aí depende muito das experiências do professor e de professores que ele tenha tido em sua vida e que se espelhou nelas. (ENTREVISTADO F).

O discurso dos professores revela que suas práticas são muito mais o reflexo de suas trajetórias, do que o resultado das aprendizagens e dos saberes adquiridos em seus cursos de formação, seja no âmbito da graduação, do mestrado ou do doutorado.

Dias (2010) acrescenta e relembra outros dilemas da formação docente. Esses dilemas perpassam a superestimação do saber científico, em detrimento do saber que se pode ensinar; pelo peso conferido pela Universidade às funções de docência bem como aos critérios de ingresso, promoção e valorização acadêmicos, que, associados à falta de compromisso e ausência de motivação institucional, contribuem para uma formação e prática profissionais deficientes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises promovidas por esse estudo e com suporte na literatura sobre os temas aqui abordados, relativos à avaliação do ensino-aprendizagem e ao trabalho docente, associados às análises dos documentos institucionais e à percepção obtida da entrevista com os professores dos cursos analisados, destaca-se o desconhecimento desses documentos pelos

professores. A necessidade da divulgação de tais documentos para a comunidade acadêmica e sociedade como um todo é reconhecida como possibilidade não apenas de conhecimento das regras e normas institucionais – como aquelas previstas nos estatutos e regimentos, mas também de conhecimentos pedagógicos e filosóficos que permitam um (re) dimensionamento dos objetivos e metas de formação, possibilitando a (re) elaboração de projetos educativos mais condizentes com uma educação mais política e com preocupações escolares e sociais.

Sobre a análise da avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos, ressalta-se a falta de articulação entre as concepções institucionais, entre o que está definido nos projetos pedagógicos e o que é praticado – comprovado pelas falas de alguns professores. Também se observou que a maioria dos projetos pedagógicos de curso carece de maior detalhamento do perfil de formação pretendido pelo curso, do tipo de avaliação, do currículo a ser adotado, das metodologias de ensino-aprendizagem, das formas de aquisição do conhecimento e dos papéis de professores e alunos. Os critérios para aprovação e/ou reprovação dos alunos apontam, neste estudo, para uma restrição às normas estabelecidas pelo regimento e/ou estatuto da Universidade e para o uso da avaliação, tendo como foco os resultados obtidos pelos alunos e o seu desempenho, geralmente ao final do semestre letivo. Embora não se possa ver nos documentos institucionais menção a essa matéria, foi por meio das falas dos professores, que se constatou, conforme já apontado, que a avaliação ainda é utilizada como instrumento de poder, autoridade e disciplinamento dos alunos por parte do professor. Acredita-se que esse tipo de função desempenhada pela avaliação, decorre, em parte, da falta de critérios claros e bem definidos na hora de os professores avaliarem seus alunos, possibilitado pela deficiência/ausência de um projeto político-pedagógico responsável por promover a emancipação dos educandos.

Ante, porém, as rápidas transformações, acredita-se que o maior desafio a ser vencido atualmente pelos docentes diz respeito à estrutura, à organização e à concepção de seus currículos. Pautados, atualmente, em objetivos, habilidades e competências predefinidos e adotando metodologias de ensino e de pesquisa também determinados previamente, os cursos de hoje pressupõem uma avaliação baseada na nota e na mensuração, definidoras de uma aproximação com a norma considerada e definida como ideal.

Pensar em avaliação nos dias de hoje ainda significa associá-la à nota e ao propósito de que os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos fixados de maneira específica para que possam utilizá-los em situações determinadas. Pensar avaliação sob esse paradigma

cartesiano pressupõe aceitar o uso de uma pedagogia transmissiva. Então, como propor uma formação crítica, que prepare as pessoas ao exercício reflexivo de sua cidadania, se está apenas tentando medir o quanto daquele currículo – entenda-se aqui o currículo, como sendo igual ao conteúdo – foi “adquirido” pelo aluno? Como formar futuros professores, que conduzidos por uma pedagogia transmissiva, acabarão por repetir em suas práticas, velhos hábitos e crenças?

Em uma sociedade que se transforma rapidamente, não há espaço para normas idealizadas ou definidas de aluno. Avaliar, nesse contexto, significaria apenas rotular e demarcar modelos e perfis de homem e de sociedade relativizados pela instabilidade provocada pela quebra e pelo surgimento de paradigmas de conhecimento e de mundo.

Espera-se que os pontos tratados neste estudo possam servir aos debates e pesquisas em torno da avaliação do ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à formação e ao trabalho docente para o ensino superior. Guarda-se interesse particular por esse tema, por se acreditar que, mediante a avaliação, podem ser identificados vários dos problemas educacionais ligados à qualidade do ensino e das instituições e à formação docente, fornecendo o melhor caminho formativo e servindo de suporte ao crescimento das pessoas.

5. REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. P. 13-51.
- BRASIL, *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Último acesso em: 28/01/13.
- BRASIL, *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação do Ensino Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861. Último acesso em: 29/01/13.
- DIAS, A. M. I. Leitura e (auto) formação; Caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1 Ed. Editora Papirus, 2010.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza, CE: Liber Livro, 2008.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 7 ed. Rio de Janeiro; Livraia Olympio Editora, 1973.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições– 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MENDES, Olenir Maria. *Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis*. In: VEIGA, L. P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. São Paulo: JM Editora, 2005.
- NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: São Paulo, 1995, p. 29-42 (Coleção Práxis).
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: Da excelência á regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. (Tradução Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.