

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ISABEL CRISTINA NEVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DE FORMADORES DE PROFESSORES**

**PONTA GROSSA
2007**

ISABEL CRISTINA NEVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
FORMADORES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Priscila Larocca

**PONTA GROSSA
2007**

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9/1249
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava

Neves, Isabel Cristina
N518a Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores / Isabel Cristina Neves. – Ponta Grossa, 2007.

viii, 133 f. : 28 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem, 2007

Orientadora: Priscila Larocca

Banca examinadora: Neusi Aparecida Navas Berbel, Esméria de Lourdes Savelli e Luis Fernando Cerri

Bibliografia

1. Ensino-Aprendizagem. 2. Avaliação educacional. 3. Formação de professores. 4. Ensino superior. I. Título. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CDD 371.26

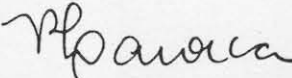
TERMO DE APROVAÇÃO

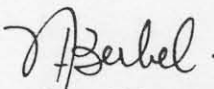
ISABEL CRISTINA NEVES

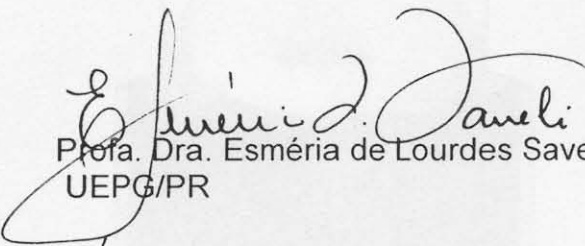
**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
FORMADORES E PROFESSORES**

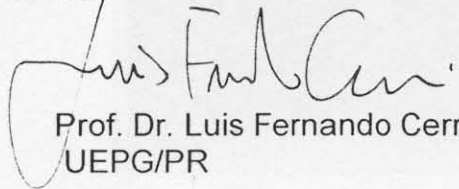
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG/PR


Profa. Dra. Neusi Navas Berbel
UEL/PR


Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG/PR


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG/PR

Ponta Grossa, 25 de maio de 2007

Dedico este trabalho com muita alegria

Ao meu **Deus**, autor e consumidor da vida, por sempre estar perto de mim.

À memória da minha mãe **Maria Isabel** que, mesmo em sua simplicidade, foi sábia para me incentivar e porque sei que se alegraria muito com esta conquista.

Aos meus filhos **Jônatas, Israel, Paulo César**, à nora **Tatiane** e à neta **Natasha**, minhas alegrias.

Ao meu esposo **Adolfo**, companheiro amoroso, que mesmo sentindo minha ausência, soube esperar e compreender minha necessidade de isolamento para compor este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora **Priscila Larocca**, pela orientação exigente, dedicada e amiga. Pelo exemplo de dignidade e competência ética. Sou grata a **Deus** por tê-la colocado em meu caminho.

Aos Professores Doutores **Neusi Aparecida Navas Berbel, Esméria de Lourdes Savelli e Luis Fernando Cerri**, membros da banca examinadora, pela leitura atenta e pelas ricas contribuições.

Aos meus **Professores** do Programa de Mestrado em Educação, por terem compartilhado seus conhecimentos e marcado minha vida de uma forma muito especial.

Aos **Funcionários** do Programa de Mestrado em Educação, que, mesmo na retaguarda, tornaram minha jornada mais fácil.

Aos **Professores e Alunos**, sujeitos de minha pesquisa, pela atenção e participação neste trabalho.

Aos Colegas de turma, em especial à Patrícia Abdanur, pelos retornos alegres que nos faziam esquecer os momentos de tensão e cansaço.

A todos, parentes, amigos, colegas de trabalho que, mesmo sem saber, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como tema as concepções e práticas de avaliação de formadores de professores dos cursos de licenciatura. Seus objetivos são: a) identificar, descrever e analisar concepções e práticas avaliativas dos formadores de professores; b) focar a avaliação crítico-formativa como possibilidade de aplicação no ensino superior; c) contribuir para as discussões sobre as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura e suas conseqüências na formação dos futuros professores. As inquietações que justificam este trabalho relacionam-se com o elevado percentual de reprovação e abandono da escola entre alunos da educação básica, o que implica em graves problemas sociais, além do desperdício dos recursos destinados à educação. Outra justificativa está na falta de coerência entre o que se diz e o que se faz nos cursos de licenciatura e nas práticas tradicionais de avaliação, cristalizadas através de rituais tidos como naturais. Neste trabalho, resgata-se a história da escola, da avaliação e do trabalho do professor; analisa-se comparativamente a avaliação tradicional e a crítica, sob o contexto capitalista, cujos interesses velados influenciam as ações pedagógicas. Busca-se também entender o processo que envolve a formação do professor nos espaços dos cursos de licenciatura. Enfatiza-se a avaliação crítico-formativa por valorizar a reflexão e aproximar-se da perspectiva da reconstrução social. A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, tendo como foco investigativo os cursos de licenciatura em uma universidade, que apresentaram os menores e os maiores índices de aprovação durante o ano de 2004. Nos procedimentos de coleta de informações foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas, respondidos por acadêmicos das 4^{as} séries e docentes, para identificar as concepções e práticas avaliativas usadas nesses cursos, bem como o procedimento de entrevistas coletivas. A análise dos resultados gerou as seguintes categorias: Predominância de instrumentos de avaliação considerados tradicionais; preferência dos professores por instrumentos que poupem tempo, fácil correção ou ainda, porque estejam habituados; a avaliação como finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem; presença de poucas práticas de avaliação que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção do seu processo de aprendizagem; avaliação do trabalho docente através da avaliação da aprendizagem dos alunos; avaliação como mero registro ou documento comprobatório dos resultados obtidos pelos alunos. Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de um trabalho contínuo de formação entre os formadores, que questione suas representações de avaliação e de aprendizagem, visando à tomada de consciência de suas práticas e propondo alternativas de mudanças nas estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-aprendizagem. Ensino superior. Licenciaturas. Formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to the evaluation conceptions and practices related to formators of professors in education courses. The focuses are: a) identifying, describing and analysing evaluative conceptions and practices of professors's formators; b) focusing on formative critical evaluation as a possible tool at superior teaching; c) putting discussions about evaluative practices up used in teaching courses and their outcomes of formation for future teachers. Uneasiness justify this research since there is a great number of not-passed and school-quitted students in basic education, whereby they come with social problems, as a loss of budget reserved for education. Lacking of coherence from what is said to practices in teaching courses and traditional evaluative practices are held as natural rituals. This work makes up for history of education, evaluation and teachers' work; analysing traditional evaluation along with critical one under discrete interests from capitalist context which drags pedagogical actions. Also, it seeks understanding the process of formation of teacher in education courses at space. Enhancing the formative critical evaluation, it is appraised for reflexive and approached to social reconstruction. The methodological standpoint is qualitative, stressing into magistry courses at the universe, due to the lowest and highest approval in 2004. Database procedures were done by non-directive and semi-directive advice in questionnaires, along with collective interview, and answered by last-year students and mentors, to identify evaluative conceptions and practice from those courses. Analytical results generate the following categories: dominance of evaluative tools assented to traditional; professors' preference for tools the less time or easy to evaluate, even habitual; evaluation as the learning process end, and not part of; lack of fews evaluative practices to the development of student's autonomy in his constructive learning process; evaluation of mentor's work through the evaluation of students; evaluation as mere record or students's outcomes certified document. The results of this research point to the need of continuously formation work of formators, which queries their evaluative and learning representation, and being conscious of mentors practice and propounding alternatives of changes about evaluative learning strategies of superior education.

Keywords: Evaluation, Teaching and Learning, Superior Education, Education courses, Formation of professors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ESCOLA, AVALIAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO DAS LICENCIATURAS	21
1.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA	22
1.2 TRABALHO E AVALIAÇÃO	28
1.3 AVALIAÇÃO TRADICIONAL <i>VERSUS</i> AVALIAÇÃO CRÍTICA	36
1.4 CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	44
CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO SOB O OLHAR DE LICENCIANDOS E FORMADORES: O PROCESSO, OS RESULTADOS E AS ANÁLISES DA PESQUISA DE CAMPO	60
2.1 CONHECENDO OS SUJEITOS PARTICIPANTES	64
2.1.1 Caracterização dos Professores	64
2.1.2 Caracterização dos Licenciandos	66
2.2 Concepções e práticas de avaliação nas licenciaturas	68
2.2.1 Predominância de instrumentos de avaliação considerados tradicionais	69
2.2.2 Preferência dos professores por instrumentos que poupem tempo, de fácil correção ou ainda, porque estão habituados	79
2.2.3 A avaliação como finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem	82
2.2.4 Presença de poucas práticas que colaboram para o desenvolvimento da autonomia do aluno.....	89

2.2.5	Avaliação do trabalho docente por meio da avaliação da aprendizagem do aluno	100
2.2.6	Avaliação como mero registro ou documento comprobatório dos resultados obtidos pelo aluno	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	Questionários de coleta de dados	129
	1- Questionário dirigido aos professores	130
	2- Questionário dirigido aos alunos	132

INTRODUÇÃO

Para permanecer vivo, educando a paixão,
desejos de vida e de morte, é preciso educar
o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar. Medo e coragem
em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em romper com o velho.

Medo e coragem em construir o novo.

(Madalena Freire)

Com este trabalho de pesquisa buscamos conhecer as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de formadores de professores das áreas das ciências exatas e humanas da Universidade Estadual do Centro-Oeste¹, analisando-as criticamente, tendo em vista a formação do professor da educação básica.

Nossas inquietações se justificaram, em primeiro lugar, pelo alto percentual de reprovação e abandono da escola entre os alunos da educação básica², o que implica em graves problemas sociais, além do desperdício dos recursos destinados à educação.

O alto percentual de reprovação na educação básica, entre outros fatores, relaciona-se com a excessiva preocupação dos professores com a avaliação durante o processo de ensino, tirando de foco a efetiva aprendizagem. Silva Junior, prefaciando a obra de Berbel et al. (2001), afirma que, pelo tratamento dado à

¹ A Universidade Estadual do Centro-Oeste está localizada em Guarapuava-PR, distante 250 km de Curitiba-PR.

² Os índices de reprovação na educação básica ainda se mostram altos, comparados a outros países com nível de desenvolvimento equivalente ou até inferior ao Brasil. Artigo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, escrito por Goulart et al. (O desafio de universalização do ensino médio), aponta os percentuais de 19,2% de reprovação no ensino fundamental e 20,6% no ensino médio no ano de 2003. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 24 mai. 2006.

avaliação, ela deixa de ser um referencial de rendimento do processo ensino-aprendizagem para ser transformada em um valor em si, de modo que a nota se torna o mais importante. Luckesi (2003), sobre isso, afirma que:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. [...]. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI 2003, p. 18).

Além disso, contradições marcam a postura de alguns professores. O fato de considerarem, por exemplo, que o bom professor, o bom curso, são aqueles que mais reprovam, é uma dessas contradições difíceis de serem explicadas. (LIBÂNEO, 1994).

Pela própria postura do professor e também pela forma como o trabalho pedagógico está organizado nas escolas e universidades, podemos afirmar que, até hoje, ainda não se concebeu a avaliação como um processo em favor do aluno e de sua aprendizagem. (LUCKESI, 2003).

A segunda inquietação que nos levou a pesquisar este tema foi a necessidade de conhecer, mais profundamente, a questão da avaliação no ensino superior, pois compreendemos que a avaliação formativa, tal como apontada por autoras como Villas Boas (2006), Romanowski e Wachowicz (2003), dentre outros, tem seu valor e pode ser apropriada para esse nível de ensino.

Propomos, porém, uma avaliação crítico-formativa, porque, além dos aspectos teórico-pedagógicos e do compromisso com os processos de ensino-aprendizagem (tanto do professor quanto do aluno), presentes na avaliação formativa, ela busca a superação das desigualdades sociais, existentes até mesmo nos espaços de sala de aula.

Por pretender que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam apropriados pelos alunos, não com o intuito de reprodução durante a aplicação das provas, mas, de compreensão para transformação social, a avaliação crítico-formativa se constitui numa ação política. Assim, se mostra também apropriada para o ensino superior, especialmente quando se tem em vista a formação da autonomia intelectual e moral de futuros professores.

Entendemos, pois, que o conhecimento das concepções e práticas de avaliação no ensino superior se faz necessário, principalmente porque se espera que o trabalho do professor se organize em torno de objetivos a serem atingidos, conteúdos que serão enfocados, que também definem metodologias para desenvolver o trabalho docente.

Em vista dessas escolhas, a forma de avaliação precisa estar coesa com a abordagem que pauta o trabalho do professor. Caso contrário, a aprendizagem dos alunos poderá ser prejudicada por falta de coerência entre o que o professor ensina e o que ele faz.

Pesquisa desenvolvida entre alunos da Universidade Estadual de Londrina por Berbel et al. (2001), sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, vem confirmar o que ouvimos freqüentemente dos alunos nos corredores das escolas e universidades:

Aprendemos na mesma disciplina, que métodos como resumo valendo nota para obrigar a leitura, não é o mais adequado. A docente ensina uma coisa, e pratica o contrário. Como poderíamos considerar este método válido? (Transcrição da fala de um dos entrevistados, BERBEL, 2001, p. 45).

Com base nas considerações feitas na pesquisa de Berbel et al. (2001), podemos afirmar que, mesmo trabalhando em cursos de formação de professores,

muitos formadores demonstram desconhecimento dos princípios mais simples e básicos do ensino e, conseqüentemente, do que seja avaliar a aprendizagem de seus alunos. A autora remete para a falta de coerência entre o que se diz e o que se faz, destacando respostas de alunos que apontam para a ausência de preparação e prepotência de alguns professores. Essa prepotência, a nosso ver, faz com que aqueles que atuam no ensino superior se insurjam contra inovações na forma de avaliar, porque, não raro, avaliam do mesmo jeito que aprenderam, quando alunos.

A mesma resistência à inovação na avaliação é abordada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 181), como sendo a concretização de um *habitus*, termo que, segundo Bourdieu e Passeron (1975) consiste em:

... princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto. (BORDIEU e PASSERON, 1975, p. 171).

O conceito de *habitus* equivale a práticas repetidas sem reflexão por muitas gerações e, por isso, institucionalizaram-se, ou seja, tornaram-se oficiais. Sendo assim, passam a ser vistas como a única forma possível de pensar e agir. Pimenta e Anastasiou (2002) fazem referência ao *habitus*, quando analisam a permanência do modelo tradicional de ensino, que ainda marca a prática docente no ensino superior.

Para Vasconcellos (2003), tais práticas vêm sendo utilizadas pelos professores há tanto tempo que são aceitas como se fossem naturais.

Acatar determinados rituais como se fossem *naturais*, mesmo quando são sobejamente reconhecidos como os maiores obstrutores à qualidade na educação, leva-nos a pensar que há outros interesses para a não superação dessas práticas.

A consciência profissional presente nos educadores parece unânime quanto à necessidade de revisão das práticas de avaliação. Os planejamentos e/ou projetos

políticos das escolas, freqüentemente, descrevem uma avaliação formativa, pretendendo trabalhar a formação integral do cidadão e não apenas o aspecto cognitivo. Entretanto, no dia-a-dia, a avaliação da aprendizagem retoma ao seu caráter somatório, que prioriza o quanto o aluno sabe (ou, o que é pior, o quanto ele não sabe). Paro (2001, p. 38) enfatiza que:

basear a avaliação apenas na aquisição de conhecimentos, é supor uma concepção reducionista e tacanha dos objetivos da educação escolar que, como atualização histórica, deve visar à apropriação da cultura de um modo mais completo do que a simples transposição de informações”.

Assim, o objetivo da avaliação precisa estar ligado ao aprimoramento e correção do processo de ensino-aprendizagem. Essa avaliação que Paro (2001) denomina de avaliação educativa deve estar presente na ação dos que pretendem mudar o panorama que estamos presenciando. Para que isso aconteça, Luckesi (2003, p. 81) afirma que:

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação.

Nos termos apontados pelo autor, a reprovação é a plena demonstração da ineficiência da escola e de seu descaso com a repercussão desse fato na vida de seus alunos, principalmente quando transfere sua culpa para eles, por meio da

estratégia legal chamada, equivocadamente, de *avaliação*. Enguita (1989) traduz um pouco do que essa prática representa dentro do processo escolar:

O registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho – cadáveres simbólicos, claro, embora também alguns reais – é espetacular, mas a ele se chega como resultado de um lento gotejar. Este ano repetem cinco estudantes do grupo, no ano passado tiveram que fazê-lo quatro e no próximo serão três. Um, com boas notas nas outras matérias, afundou-se na matemática; outro, que era bom em matemática, não se deu bem com a física; um terceiro foi bem em ambas, mas não teve sorte com o latim ou com a história. Cada caso aparece como uma combinação específica de êxitos e fracassos parciais, pontos fortes e fracos, sucessos e insuficiências. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais, de que a escola não pode ser proclamada culpável. (ENGUITA, 1989, p. 215).

Ainda que as palavras de Enguita soem pesadas, parecendo quase injustas, não são suficientes para traduzir a tragédia que o processo de avaliação vem causando, principalmente, nos que mais dependem da escola, ou seja, os filhos de uma sociedade extremamente desigual.

Por tudo isso, nosso interesse pelo tema decorre da necessidade de responder à questão norteadora: Com quais concepções e práticas de avaliação os formadores de professores trabalham?

O tema avaliação da aprendizagem vem sendo sobejamente discutido por diversos autores nacionais e internacionais, há pelo menos quatro décadas. Entre eles: Luckesi (2003), Vasconcelos (1996), Villas Boas (2001), Demo (1999), Melchior (1999), Esteban (2001), Anastasiou e Alves (2003), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Salinas (2004), Sacristán (1998). São essas discussões, suscitadas por meio de pesquisas, que devem provocar reflexões sobre a prática avaliativa.

Nossa possível contribuição, através deste trabalho, está em pesquisar a avaliação da aprendizagem, ao perceber o distanciamento que existe entre a produção científica sobre a avaliação e a sua prática numa determinada instituição.

Surge assim, a necessidade de investigar a formação do professor da Educação Básica, razão pela qual nosso enfoque dirige-se para o ensino superior, mais precisamente para as concepções e práticas de avaliação dos formadores dos professores.

Outro fator que justifica a escolha por este nível de ensino é porque, embora haja muita pesquisa sobre avaliação da aprendizagem no Brasil, poucas a situam no ensino superior. Berbel (2001) cita, inclusive, que autores reclamam da incipiente literatura e atribuem essa falha, em parte, “à própria formação do professor do ensino superior, ou, antes, à sua ausência”. (BERBEL, 2001, p. 12).

Para que sejam efetuadas mudanças efetivas no modo como a avaliação vem sendo trabalhada é preciso olhar para os cursos de formação de professores. Quando o fazemos, constatamos que o maior desafio desses cursos não é a “construção de novos conceitos, mas sim, a desconstrução de outros já enraizados; não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de *mudar* uma já existente”. (VASCONCELLOS, 2003, p. 16).

A forma como as práticas avaliativas são trabalhadas nos cursos de licenciatura demonstra uma tendência ao uso de instrumentos testados e aprovados pelos professores, havendo pouca disposição para acatar novas formas e sistemáticas de avaliação. (LAROCCA e NEVES, 2006).

A este respeito, Romanowski e Wachowicz (2003) criticam a prática da avaliação somativa presente em todos os níveis de ensino, porque ela se encerra no registro de notas, transformando a avaliação numa contabilização de resultados. Ao proporem a avaliação formativa como prática viável, também para o ensino superior, sugerem uma série de procedimentos que podem dar início às mudanças desejadas no sistema de avaliação.

A prática da avaliação formativa tem, segundo Romanowski e Wachowicz (2003), três características elementares que justificam sua importância para o ensino superior: a regulação permanente da aprendizagem, a metacognição e a motivação. Essas características contribuem para proporcionar o desenvolvimento da autonomia, “retirando o aluno da cômoda atitude de executor das determinações do professor”. (ROMANOWSKI E WACHOWICZ, 2003, p. 131-132). Trata-se, pois, de um processo de desalienação, em que o aluno é o mais interessado em seu processo de aprendizagem.

O desconhecimento de concepções e práticas de avaliação na perspectiva formativa empobrece os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a formação dos professores. Segundo Villas Boas (2001), a adoção dessa perspectiva exige uma postura de comprometimento com a aprendizagem efetiva dos alunos e, nesse processo, crescem todos os envolvidos: professor, aluno e escola.

Diante das inquietações com a formação dos professores, freqüentemente forjada sob a influência de práticas tradicionais de avaliação, estabelecemos os seguintes objetivos para este trabalho de pesquisa:

- a) Identificar, descrever e analisar concepções e práticas de avaliação dos formadores de professores;
- b) Enfocar a avaliação formativa como possibilidade de aplicação no ensino superior;
- c) Contribuir para as discussões sobre as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura e suas conseqüências na formação dos futuros professores.

A pesquisa foi realizada na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, nos cursos de licenciatura em Química, Física, Letras Literatura e Pedagogia.

Adotamos a abordagem predominantemente qualitativa, embora tenhamos nos servido de dados quantitativos para ilustrar nosso trabalho. Isso fizemos, com base nos escritos de Santos Filho (2002), que aborda a tese da unidade, defendida ou legitimada também por Sánchez Gamboa (2002), que defende a superação desse dualismo, através da síntese das categorias quantidade-qualidade.

Segundo Santos Filho (2002), a incompatibilidade entre a pesquisa quantitativa e qualitativa está equivocada e, por isso, alguns pesquisadores vêm sugerindo a complementaridade, visando alcançar as aspirações das pesquisas educacionais, difíceis de serem atingidas através de um único paradigma.

Sánchez Gamboa (2002), por sua vez, sugere a relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo do enfoque escolhido pelo pesquisador. Ele exemplifica da seguinte forma:

Os enfoques empírico-analíticos, comumente conhecidos como positivistas, priorizam as técnicas quantitativas e os instrumentos “objetivos” e negam a importância de outras formas de coleta e tratamento de dados, que poderiam comprometer o rigor e a objetividade do processo; os enfoques etnográficos e fenomenológicos destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação e, em contrapartida, limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu “reducionismo matemático”, embora os aceitem apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2002, 89-90).

No caso deste trabalho, buscamos identificar, descrever e analisar os fatos relacionados às concepções e práticas avaliativas, presentes nos cursos de licenciatura, servindo-nos de dados quantitativos com finalidade ilustrativa ou complementar.

Como instrumentos, utilizamos questionários com questões abertas e fechadas, aplicados para docentes e acadêmicos, e entrevistas coletivas com

professores da referida instituição, seguindo as orientações de Gatti (2005), que descreve como se constitui um grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.

Segundo a autora, um grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pelo pesquisador para discutir e comentar sobre o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Nessa técnica de pesquisa, a não diretividade deve ser respeitada como um princípio fundamental, cabendo ao moderador da discussão (que pode ser o próprio pesquisador ou outra pessoa por ele convidada), o cuidado para não intervir, emitindo opiniões particulares. A autora também afirma que:

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 9).

De fato, quando nos reunimos com os professores do Curso de Licenciatura em Química e, posteriormente, com os do Curso de Licenciatura em Pedagogia para as entrevistas coletivas, constatamos um clima de descontração, o que possibilitou discussões sem constrangimentos, enriquecendo com isso, nossa pesquisa.

Este trabalho está estruturado em dois capítulos.

No **Capítulo 1** situamos como a instituição escolar surgiu e com quais objetivos, pois, eles justificam concepções e práticas de avaliação que ainda temos. Isso nos reportou à questão do trabalho exercido pelo professor e o papel da avaliação no cenário capitalista. Traçamos também um paralelo entre a avaliação tradicional e a crítica para entender suas diferenças e conseqüências no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, analisamos a constituição profissional dos professores e os espaços de formação.

No **Capítulo 2**, caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa descrevemos e analisamos os dados contidos nos questionários dos professores, alunos, bem como as informações coletadas durante a entrevista coletiva. Nossas análises foram fundamentadas em autores que apontam para uma nova postura nas concepções e práticas de avaliação, tais como Villas Boas (2004), Vasconcellos (2003), Romanowski e Wachowicz (2003), Berbel et al. (2001), Anastasiou e Alves (2003), dentre outros. Neste capítulo, discutimos as categorias que emergiram e, através delas, pudemos concluir sobre a fragilidade existente no processo de avaliação dos cursos de formação de professores.

Nas **Considerações Finais**, concluímos que a avaliação presente nas práticas e concepções dos professores formadores ainda está impregnada pelo tradicionalismo, e, por isso, pouco contribui para o processo de formação de profissionais autônomos; que a formação de professores se pauta pelas exigências do mercado capitalista, interessado na formação de profissionais competentes, mas, menos humano.

Nas análises realizadas entendemos que os cursos de licenciatura, tendo em vista seu objetivo, que é a formação de professores para atuar em diferentes níveis da Escola Básica, necessita passar por um processo de mudança, partindo da constituição de espaços de discussões, de revisão das práticas e concepções de avaliação e de oportunidades para que a formação continuada seja uma realidade também no âmbito do ensino superior.

Dessa forma, este trabalho se constitui numa tentativa de fomentar discussões sobre as concepções e práticas de avaliação adotadas pelos professores dos cursos de licenciatura. Se por um lado, pesquisar as concepções e práticas de avaliação é uma tarefa delicada e difícil, por outro, temos consciência de que a

avaliação, da maneira como vem sendo praticada nos cursos de licenciatura, precisa ser repensada.

CAPÍTULO 1

ESCOLA, AVALIAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO DAS LICENCIATURAS

No fragor do processo de industrialização e de resistência ao mesmo, a escola adotou como norte a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável.
(Mariano Fernández Enguita)

Para dar conta de sua função reprodutora na sociedade capitalista, a escola precisou incorporar aos seus objetivos, às suas práticas avaliativas e até mesmo à organização mais ampla do trabalho pedagógico, toda a ideologia desse modelo de economia.

A educação, dentro do capitalismo, busca o controle do processo ensino-aprendizagem, de tal forma, que este não corra o risco de colocar em xeque o capital, mantendo-se o poder das classes dominantes sobre as classes dominadas.

A forma como está organizado o trabalho na escola, incluindo-se as práticas de avaliação, tende a reproduzir, pois, a estrutura de poder presente na sociedade.

Compreender a questão da avaliação escolar, tendo como cenário a sociedade capitalista, requer nossas reflexões sobre a história da instituição escolar e seus objetivos, bem como nossas análises sobre a relação trabalho e avaliação, marcando a contraposição necessária entre a perspectiva tradicional, classificatória e seletiva, e a perspectiva crítica, formativa e emancipatória.

Da tessitura destas relações emergem a necessidade de refletir sobre o processo de constituição dos professores, uma vez que são os professores que concretizam o trabalho pedagógico nas salas de aula das escolas, no seio do qual se inserem as concepções e práticas de avaliação.

1.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA

A escola nem sempre esteve presente na sociedade. Antes de sua “invenção”, a tarefa de educar era compartilhada entre as famílias. Na Idade Média as crianças eram mandadas para as casas de parentes ou conhecidos e ali participavam dos trabalhos existentes, sem que fossem poupadas, permanecendo longe de seus progenitores por longos períodos. Esse afastamento do convívio familiar e de laços afetivos tinha como finalidade a preparação para uma vida rude, exigida para aquele período. Philippe Ariès (1981) nos dá detalhes de como a família inglesa da Idade Média, independente de sua fortuna, era desprendida de sua prole:

A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude com relação às suas crianças. Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos (...), eles as colocavam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permaneciam por um período de sete a nove anos (...). Elas são chamadas então de aprendizes. (ARIÈS, 1981, p. 226).

Sendo assim, o intercâmbio familiar era comum na atividade de artesanato. Cabia ao mestre artesão receber um pequeno número de aprendizes, tendo a obrigação de ensinar-lhes as técnicas do ofício, alimentá-los, vesti-los, dar-lhes formação moral e religiosa e prepará-los para atuarem como cidadãos. Havia alguns mestres que também os iniciavam nos rudimentos literários.

Podemos dizer que, até a Idade Média, o processo de socialização e educação era transmitido de forma direta, de uma geração para outra.

Com a Revolução Industrial e a conseqüente desestruturação econômica, surgiram albergues onde os adultos pobres ficavam internados, à mercê da caridade da Igreja ou de pessoas com posses. Para as crianças pobres foram instituídos orfanatos nos quais ficavam entregues à própria sorte, embora houvesse uma preocupação com o desperdício da força de trabalho infantil. Além do mais, a ordem pública também estava ameaçada pela presença de mendigos e vagabundos.

Segundo Enguita (1989), foi no contexto da Revolução Industrial que a escola surgiu como solução para sanar os problemas causados pelos desocupados e arruaceiros e, de contrapartida, obter uma mão de obra mais disciplinada e obediente. Assim, diferente do que pensamos, a escola não surgiu com a finalidade de proporcionar uma educação que fosse capaz de tornar a criança feliz, em que fosse respeitada como tal e pudesse descobrir a arte, o belo, a ciência. O surgimento da escola foi motivado pela preparação da criança para que venha a ser útil à sociedade.

O mesmo autor relata que, com o crescimento da indústria na França, no final do século XVIII, os industriários recorriam aos orfanatos para tirar proveito da mão de obra infantil. Eles contratavam bandos de crianças, podendo devolvê-las em caso de queixa. Por vezes, o próprio orfanato era transformado em linha de produção.

No Norte da Europa, as fábricas têxteis exploravam a mão de obra presente nos orfanatos, denominando esses lugares de “escolas de formação para as fábricas”. (LIS e SOLY, 1982 apud ENGUITA, 1989, p. 110). Na Alemanha, muitas fábricas também aproveitavam essa mão de obra, buscando entre famílias pobres,

crianças de seis aos dezesseis anos, inscrevendo-as nas “escolas industriais”, onde trabalhavam com afincos por muitas horas seguidas, sendo-lhes oferecida uma instrução rudimentar no pouco tempo que sobrava, quando seus corpinhos mal alimentados e cansados já não dispunham de outro desejo senão o de descansar. (ENGUIITA, 1989).

Através do exposto, percebemos que a preocupação da burguesia estava em descobrir o ponto de equilíbrio entre uma educação que fosse capaz de domar a rudeza daquela gente sem direito e sem lugar na sociedade, mas que oferecia uma séria ameaça à ordem que desejava perpetuar - e uma educação que os preparasse para o trabalho, sem, contudo, ilustrá-los em demasia.

A influência da igreja na sociedade e na escola era muito conveniente, pois através de seus doutrinamentos, induzia as camadas mais pobres da população ao conformismo, para que aceitassem como natural a ordem em que a sociedade estava estabelecida. Para isso, segundo Enguita (1989), o currículo da escola enfatizava a educação moral, com o propósito claro de buscar esforços para modelar aquela massa bruta em cristãos polidos, ao invés de lhes proporcionar o conhecimento “mundano”. Para o trabalho da fábrica, acreditavam que homens ordeiros eram mais adequados do que os estadistas.

John Locke, visto como um dos inspiradores da educação moderna e liberal, também seguia essa lógica, presente nos primórdios do capitalismo. Dizia ele que:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (Locke, s.d., III, 225 apud ENGUIITA, 1989, p. 111).

Assim, de acordo com Enguita (1989), era consenso entre os pensadores do século XVIII, a restrição da educação e do conhecimento à ocupação do indivíduo. A educação mais erudita era destinada aos nobres porque dispunham de tempo livre para se entregarem às divagações da ciência.

A transição para a era da industrialização não foi pacífica. O regime feudal, com base na manufatura e na produção para o consumo, já não conseguia se sustentar. Os impostos cobrados pelos donos dos feudos e pelos monarcas eram abusivos a ponto de subjugar a população à miséria. O crescimento da indústria acenava com possibilidades de mudanças, trazendo novos tempos e promessas de fartura. A dificuldade maior para a implantação desse novo modelo econômico era, sem dúvida, o trabalhador. (ENGUITA, 1989).

Este autor nos permite compreender que por mais que o trabalho na terra e a manufatura não fossem suficientes para proporcionar uma vida digna aos pequenos produtores, eles eram os donos do trabalho e da produção. Com a implantação do modelo industrial, a força do trabalhador, bem como a produção gerada por essa força, passou a ser de outro. Não há mais o trabalho para si, mas sim, para o outro. A partir desse momento, o trabalho realizado pelo trabalhador seria explorado de acordo com as regras e condições daqueles que detinham a posse dos meios de produção.

Nesse modelo de produção não era fácil conseguir que o trabalhador adulto acatasse as regras e as condições externas, pois este estava acostumado a ser dono do seu trabalho, mesmo que não tivesse o retorno esperado.

A partir do impasse criado pela falta ou pela resistência de trabalhadores adultos que atendessem as necessidades do trabalho fabril, as crianças representaram uma grande possibilidade. O melhor caminho para os novos donos

do mercado seria intervir na formação das crianças e, essa formação poderia ser concretizada com a ajuda da escola.

Para reorganizar a escola em torno dos interesses das indústrias bastava mudar o foco, antes preso à educação religiosa, “para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria”. (ENGUIA, 1989, p. 114). Foi nesta ânsia que foi fundada, em Paris, uma escola que tinha como objetivo a formação de bons operários.

Não tardou, portanto, para que a escola passasse a ser uma das maiores aliadas da implantação do capitalismo. O ponto alto da escola não era o ensino ou a instrução, mas a busca da ordem, da pontualidade e de outras qualidades que formariam um sujeito adaptado às exigências do capitalismo.

Vemos então, que a escola, já em suas origens, foi um instrumento perfeito da concretização dos sonhos capitalistas. Com essa origem, não é de se estranhar que até hoje a escola ocupe um papel tão irrelevante no apurado gosto das crianças.

Desde o seu nascimento, até o século XX, a luta pela escola e por uma educação de qualidade sempre esteve na pauta das reivindicações das classes mais pobres. Essa luta acirrou-se ainda mais na década de 30, quando se associou o acesso à escola às possibilidades de ascensão socioeconômica dessa população¹.

Embora se reconheça o valor da luta em prol da educação, percebe-se que suas reivindicações lograram êxito por pouco tempo. Na Constituição Brasileira de 1934, a influência do Manifesto dos Pioneiros direcionou o reconhecimento da

¹ É importante trazer aqui a distinção que Paulo Freire e Henry Giroux fazem sobre escolarização e educação. “A primeira é basicamente um modo de controle social; a última tem o potencial de transformar a sociedade, tendo o estudante a função de um sujeito ativo comprometido com o aumento de poder pessoal e social”. (apud MCLAREN, 1977, p. 198). Entendida por essa ótica, a luta das classes mais pobres deveria ser pela educação e não apenas por escolarização.

educação como direito de todos e dever dos poderes públicos, junto com a família. Já na Constituição de 1937, essas reivindicações ficaram perdidas em meio a outras preocupações com a educação, principalmente às referentes ao ensino profissional que deveria ser destinado às classes mais pobres, deixando clara a discriminação social presente na política educacional do país. (ROMANELLI, 1995).

Como vemos, o nosso país tem mantido presente a dualidade na educação, de acordo com a ideologia da classe dominante. Essa dualidade perpassou diferentes propostas pedagógicas sem dar conta de produzir alterações na organização do sistema escolar do Brasil. Pelo contrário, ainda hoje constatamos o distanciamento entre o ensino dirigido às classes populares e o dirigido às elites.

O pensamento corrente e aceito pela sociedade na segunda e terceira décadas do século XX era o de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”. (SAVIANI, 2003, p. 11). Em decorrência disso, ainda convivemos com uma educação mínima para as classes pobres, que não passa de arremedo de educação, favorecendo a semiformação. Essa educação não tem o poder de romper com os obstáculos que se antepõem àqueles indivíduos que almejam galgar outros patamares na sociedade.

Embora o processo de escolarização e educação no Brasil tenha sofrido grandes mudanças ao longo de sua história, estas pouco contribuíram para, efetivamente, produzirem transformações em suas bases. Uma das causas a se considerar diz respeito à própria origem dessas mudanças, pois as mesmas têm surgido de forma artificial, impostas autoritariamente pelas políticas educacionais.

Segundo Perrenoud (1999), as mudanças propostas através de decretos, não têm o poder de transformar as representações, as práticas e as culturas presentes nas ações dos professores e na escola. Elas só ocorrem quando se

originam na reflexão profunda sobre o trabalho educativo, seu contexto, suas implicações, seus fins.

É pela necessidade de reflexão sobre o trabalho que é feito no interior da escola pelos profissionais da educação que, a seguir, traçamos algumas considerações sobre a relação do trabalho com o processo de avaliação, num cenário capitalista.

1.2 TRABALHO E AVALIAÇÃO

O dicionário de Filosofia de Durozoi e Roussel (1993) dá ao vocábulo “trabalho” uma definição que tem origem no latim – *tripalium* – e que significa instrumento de tortura. Ainda busca na tradição grega e cristã sua ligação ao sofrimento, punição e até à maldição. Para Freitas (1995), porém, a compreensão do termo trabalho pode ser entendida na ação do homem para que possa se relacionar com a natureza, transformando-a de forma intencional (embora nem sempre racional), com a finalidade de beneficiar a si próprio.

Com as modificações ocorridas na organização da produção, o trabalho, que outrora servia para atender as necessidades da família, passa a ser uma mercadoria que é trocada pelo salário, esse, constituído por tal montante que nem sempre é suficiente para a compra do produto produzido pelo trabalhador. Assim, o trabalho assalariado torna-se alienado porque o trabalhador é separado de sua produção, vendendo sua força de trabalho ao que detém o capital. Além disso, o valor do salário recebido pelo trabalhador é determinado pela oferta e procura da força de

trabalho. Quanto maior a disponibilidade de mão-de-obra, mais baixo será fixado o salário. (MARX, 1980, p. 15 -16).

Dentro de um sistema capitalista, a escola absorve os objetivos da sociedade em que está inserida, fazendo com que o processo de avaliação seja usado como instrumento encarregado de garantir o controle das funções sociais por ela previsto. Para Mészáros (apud FREITAS, 1995), a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista. A primeira, para a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a segunda, responsável pela formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. Isso tudo orquestrado pela batuta do sistema de avaliação.

É no cumprimento dessas funções que está presente na escola a divisão de trabalho. Há os que desenvolvem o trabalho manual e os que se ocupam do trabalho intelectual. Os que dominam o conhecimento podem limitar a instrução a ser dada à grande massa dos operários, garantindo, assim, a mão de obra para o trabalho mecânico. Portanto, temos a confirmação de que a escola se conforma ao ideário capitalista, uma vez que a sua preocupação precípua é preparar para o trabalho assalariado e, para uma vida política em que os alicerces do capitalismo não sejam abalados. O resto da vida social não cabe à escola.

Temos que admitir, porém, que, mesmo que a escola preserve essa prerrogativa de produzir uma massa de assalariados com pouca instrução, coexiste, em seu interior, uma tensão constante entre o capitalismo e a democracia. Pelas oportunidades concedidas, algumas escolas têm conhecido certa democracia em seu trabalho e, com isso, alcançado seus alunos com conteúdos e métodos mais significativos. Enguita (1989) aponta essa contradição existente no interior da escola citando Carnoy e Levin:

A relação entre a educação e o trabalho é dialética: é composta de uma perpétua tensão entre duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas. Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Estes conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado capitalista liberal. A escola é essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política. (CARNOY E LEVIN, 1985, p. 4 apud ENGUITA, 1989, p. 229).

Por esta razão, a escola, inserida numa sociedade capitalista, tem uma vocação elitista, não sendo, de fato, para todos, embora o discurso de democratização da escola esteja sempre ecoando. Nesse sentido, Esteban (2001, p. 23) afirma que:

À medida que o acesso ao sistema escolar se “democratiza”, permitindo que crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade freqüentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente às exigências escolares, constituindo um problema em seu próprio interior.

Fica então notório que a escola funciona com as regras estabelecidas pela classe dominante, sem chances para os não pertencentes à ela. A seletividade é tão nítida que, ao se comparar o número de classes existentes na 1ª série do ensino fundamental com o número de classes existentes na 5ª e na 8ª série deste mesmo grau, observa-se que o modelo piramidal ainda prevalece. (FREITAS, 1995).

Porém, ninguém pode acusar a sociedade capitalista de não proporcionar aos seus cidadãos a escolarização necessária para que se adaptem às constantes mudanças e possam garantir sua sobrevivência. Afinal de contas, quanto menor o número de indivíduos despreparados para assumir o mercado de trabalho, menos problemas sociais tirarão a paz dos que dirigem a sociedade.

A escola capitalista exerce uma função social seletiva, sendo vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. As desigualdades educacionais geradas, principalmente pela avaliação classificatória e excludente, serão transformadas em desigualdades econômicas e que, de forma cíclica, se transformarão em desigualdades educacionais, perpetuando-se por várias gerações.

Interessante é perceber que, para o pensamento funcionalista, a sociedade se constitui em um bloco homogêneo, em que as diferenças entre as pessoas ocorrem, tão somente, por suas capacidades pessoais. Assim, se um aluno é eliminado da escola é porque não se esforçou o suficiente. A seletividade da escola serve para excluir os não eleitos, separando “o joio do trigo”, ou seja, ela concede prêmios aos que se esforçam e têm “mais vontade” de estudar, fazendo com que os “preguiçosos” ocupem os postos de menos importância na sociedade. Segundo Esteban (2001):

Elabora-se um discurso ambíguo sobre a escola a partir do apelo à igualdade e do elogio à diferença. A ampliação de vagas no sistema educacional se apresenta como uma prova de que a sociedade se esforça no sentido de dar oportunidades iguais para todos. A diferença de resultados se entende como a confirmação de que pessoas diferentes devem ocupar lugares diferentes, o que em nossa sociedade significa possuir direitos e qualidades de vida diferentes. (ESTEBAN, 2001, p. 24).

Tal seletividade se faz com tamanha sutileza que, os que são excluídos aceitam, passivamente, que a causa está na sua própria incompetência e jamais na incompetência da escola, da sociedade ou do sistema. Até mesmo quando projeta seus sonhos, a classe pobre o faz dentro dos limites concedidos pela classe dominante que, com o apoio da igreja – que ainda exerce autoridade sobre os

menos esclarecidos - evidencia a nobreza do exercício de funções menos relevantes e com baixa remuneração.

Muito embora haja, por parte do capitalismo, uma despersonalização do trabalho do homem, este precisa se impor para continuar vivo e, para isso, tem necessidade de se relacionar com a arte, com o belo. É nessa ação que acontece a superação do indivíduo que, após ter suas necessidades básicas supridas, pode se aplicar à realização de um trabalho pelo simples prazer de realizá-lo, sem pensar em seu valor venal. O que ocorre, porém, no sistema capitalista, é que o trabalhador mal consegue suprir suas necessidades básicas.

Além do mais, o prazer pelo trabalho realizado é o que menos interessa ao capital, até porque sua relação com o trabalhador se dá de duas formas ou em dois momentos distintos. Primeiro, do trabalhador incorporado, o capitalismo requer a qualificação mínima porque assim poderá pagar o salário mínimo com o máximo de controle e possibilidade de substituição. Segundo, do trabalhador a incorporar espera encontrar o que tem qualificação adequada. Na fábrica, o trabalhador especializado, porém, no mercado de mão de obra, o trabalhador versátil. (ENQUITA, 1989).

Silva Júnior (1993) cita a expressão de Harry Braverman, quando este avalia o trabalho na sociedade capitalista, dizendo que o trabalho refere-se sempre “aos outros” e,

como tal, cabe-me comprá-lo quando dele necessito ou vendê-lo quando outros necessitam do meu trabalho. Mas, o que se compra e se vende é menos e é mais do que o trabalho propriamente dito. É menos porque o que se vende ou se compra não é o próprio trabalho, mas a “força de trabalho”, ou seja, a capacidade humana de realizar trabalho. E é mais, porque, ao vender minha força de trabalho, vendo também, ainda que não me dê conta disso, meu direito de exercer controle sobre a realização do meu trabalho. Por isso, o trabalho é sempre do “outro”. Para que ele se realize na sociedade capitalista, na absoluta maioria dos casos, cabe ao trabalhador submeter-se às estipulações de quem lhe “compra” o trabalho

a ser realizado. Realizar o trabalho significa, pois, quase inexoravelmente, alienar-se do sentido do trabalho. (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 26).

Assim, o trabalhador que necessita vender sua força de trabalho é separado de sua criação, perdendo o controle da mesma, sem se dar conta de que é o outro quem dita como e quando deve fazer e, qual o preço que lhe será pago. Silva Junior (1993) conclui dizendo que “o trabalho deixa de ser atributo do homem, que determina sua relação com a natureza: é o próprio homem que passa a ser instrumento do trabalho, objetivado e determinado pelo processo de produção capitalista”. (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 30).

Nesse modelo de produção, o trabalhador é reduzido à condição de instrumento, mero recurso humano. Com isso perde sua concretude, bem como passa pela transformação de ente individual para ente coletivo - não traduzido aqui pelo esforço comum, mas sim, pelo surgimento do “trabalhador coletivo”. O trabalho tornando-se “abstrato” porque não depende mais da reflexão e da decisão do trabalhador. (SILVA JÚNIOR, 1993). Esta abstração é imposta pela produção capitalista.

Para completar seu pensamento, o autor se utiliza de outra observação de Braverman, que afirma:

A transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que estejam. (BRAVERMAN, 1977, p. 124 apud SILVA JÚNIOR, 1993, p. 31).

O trabalho do professor em sala de aula segue esta mesma lógica. Muitas vezes é o professor quem determina onde o aluno deve sentar, a distribuição do

tempo das atividades que deverão ser realizadas; determina quem deve falar e quais conteúdos serão ou não ensinados e quais, posteriormente, farão parte da avaliação. “Detentor de um saber pronto, definitivo e inquestionável, ele vai aprovar ou reprovar seus alunos levando em conta a capacidade destes de reproduzir ou não esse saber”. (ANDRÉ, 1990, p. 68).

Assim estruturada, a aprendizagem dos alunos fica comprometida por distorcer a concepção do que seja o conhecimento e qual a relação deste com o sujeito, pois os alunos aprendem

... que o conhecimento existe independente e externamente ao sujeito, que os que possuem este saber automaticamente adquirem o poder de decisão sobre o que e como aquele saber pode ser usado, que as relações escolares são (ou devem ser) unilaterais, que para ter boas notas devem repetir o que leram ou ouviram, e assim por diante. Isso porque a escola não transmite apenas conteúdos, mas também modos de ver e de sentir o mundo, a realidade e o conhecimento. Assim há que se pensar muito seriamente em como se quer estruturar o trabalho pedagógico na escola, porque seu impacto na qualificação do professor e na qualidade do ensino em sala de aula é inquestionável. (ANDRÉ, 1990, p. 68).

Percebe-se, então, que toda a organização do trabalho educativo no interior da escola, dentro da concepção capitalista, não tem como princípio a busca de práticas democráticas, que favoreçam os que nela trabalham e, muito menos, os que dela dependem para aquisição do conhecimento necessário à sua ascensão na sociedade.

Luckesi (2003), ao analisar a questão da democratização do ensino, através da permanência e terminalidade educativa, aponta para o papel da avaliação nesse processo, pois, dada a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, se conduzida de forma inadequada, favorece a repetência e a evasão escolar.

Ora, se o trabalho do professor concretiza-se na condução do processo ensino-aprendizagem, é necessário refletir a serviço de quem ele coloca seu

trabalho. Embora trabalhador assalariado como os demais trabalhadores dentro do sistema capitalista, o professor muitas vezes não se reconhece como tal, agindo a partir dos valores burgueses, colocados pelo sistema capitalista. Por esta razão, Gorz (apud SILVA JUNIOR, 1993, p. 48) os chama de “operários mistificados”.

Analisando a questão pela ótica explicitada, é possível entender o quanto a avaliação escolar, que não está a favor da promoção da aprendizagem do aluno, pode estar contribuindo, significativamente, para um processo que inviabiliza a democratização da educação.

Não obstante os discursos veiculados pelos meios mais diversos de comunicação de que esteja ocorrendo uma política favorável às camadas mais pobres da sociedade brasileira, ainda não se conseguiram garantir os direitos constitucionais a todos os cidadãos. Há ausência de condições materiais básicas para que os pobres gozem de uma vida mais digna. A responsabilidade do Estado com o bem estar dos cidadãos é cada vez menor, pois se transferiu para o mercado o papel de agente organizador e dinamizador da sociedade. O projeto neoliberal cercea o desenvolvimento, não se preocupando com os resultados negativos que vem produzindo. (ESTEBAN, 2001).

É neste contexto que precisamos recordar que foi através das lutas das classes trabalhadoras que houve a ampliação de vagas escolares. Há que se entender, porém, que a ampliação quantitativa de vagas não equivale à qualidade educacional, que é direito do cidadão.

A avaliação, da forma como vem sendo praticada, não proporciona o sucesso das classes populares, precisando ser transformada. É pela mudança de enfoque do processo de avaliação que o trabalho docente poderá desvincular-se dos

interesses do mercado e voltar-se para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da busca da emancipação humana.

Esta transformação, que vem sendo sugerida por autores como Luckesi (2003), Escobar (2001), Hoffmann (2004) e Vasconcellos (2002), dentre outros, precisa ser discutida no âmbito dos cursos de formação de professores, no interior das escolas e também na sociedade em geral, até que se perceba a total derrocada do modelo de avaliação tradicional que, até o início do século XXI persiste, de forma contraditória, nas práticas dos professores.

Esta discussão tem passagem obrigatória pela formação de consciência de classe, bem como pela reflexão profunda dos resultados que estão sendo produzidos através da prática de uma avaliação tradicional. Para aprofundar esta questão, fazemos a seguir, a distinção entre a avaliação tradicional e a avaliação crítica, analisando suas conseqüências para a educação.

1.3 AVALIAÇÃO TRADICIONAL *VERSUS* AVALIAÇÃO CRÍTICA

A literatura voltada para a avaliação, nos últimos quarenta anos, tem sido farta. Sousa (2005) realizou um levantamento somente das produções dos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, relacionadas ao tema avaliação educacional no período de 1972 a 2003, chegando a surpreendentes números: foram escritos 10 livros, 18 capítulos de livros, 163 artigos, 64 relatórios técnicos de pesquisa, 3 teses e 1 dissertação.

Destas produções emergem diversas concepções de avaliação, que deixam clara a preocupação com esse elemento do processo de ensino-aprendizagem. Silva (2002), porém, nos chama à atenção para que não se tenha uma perspectiva

ingênua de que, basta mudar a avaliação para que todos os problemas referentes à educação sejam resolvidos. A discussão deve ser ampliada, inclusive, para as condições de formação inicial e continuada dos docentes, suas condições de trabalho e valorização social e econômica de sua profissão.

Neste emaranhado de produções foram gerados diversos adjetivos para qualificar a avaliação, numa tentativa de distanciá-la, o máximo possível, da concepção *tradicional*. E, muito embora se reconheça todo avanço da teoria avaliativa, percebe-se que este não foi suficiente para mudar a prática cotidiana, impregnada de uma avaliação mensuradora e coercitiva. (PERRENOUD, 1999).

É claro que não esperamos que o uso de nomenclaturas diferenciadas tenha o poder de interferir em práticas que já estão enraizadas e estruturadas. Afinal, não basta mudar os rótulos, quando a essência continua a mesma.

Entre os artigos escritos de 1996 a 2005, encontramos os seguintes adjetivos para avaliação:

- Em Duran (2003) a avaliação é chamada de reguladora, emancipadora e formativa.
- Duarte (2003) utiliza-se dos termos: conferidora de certificados e disciplinadora.
- No texto de Simonetti (1997) aparece a designação avaliação contínua.
- LAROCCA (1996) distingue avaliação formal de informal.
- Para Luckesi (2005) ela é diagnóstica e dialógica.
- Darsie (1996) a chama de metacognição,
- Em Nadal e Leão (2002) ela recebe o nome de prognóstica e cumulativa.

Vasconcellos (2002) aponta a diferença entre o ato de avaliar na vida cotidiana e o realizado durante o processo pedagógico. Segundo a autora, enquanto a avaliação realizada fora da escola envolve os sentidos, a capacidade intelectual, as habilidades, sentimentos, paixões, idéias e ideologias, a avaliação realizada na escola envolve, principalmente, os pressupostos teóricos que irão apoiar essa ação. Isto ocorre, tendo em vista o processo sistemático exigido, bem como os propósitos múltiplos da avaliação inserida no processo de ensino.

A autora, com base na obra de Hoffmann (1993, p. 30 apud VASCONCELLOS 2002, p. 20), analisou os aspectos que deveriam ser considerados para que se alcançasse o sucesso e o desenvolvimento máximo possível na perspectiva tradicional, fazendo um comparativo com a perspectiva construtivista. Se o sucesso nos moldes tradicionais era garantido pela memorização, notas altas, obediência e passividade, na concepção construtivista são valorizados a aprendizagem, a compreensão, o questionamento e a participação. A partir desse paralelo, fica evidente que a avaliação tradicional não dá conta da formação do sujeito para os dias atuais, quando são exigidas outras habilidades, entre as quais se destaca a autonomia do sujeito frente à construção de seu próprio conhecimento.

Fundamentada em pressupostos positivistas, a defesa pela objetividade na avaliação é uma característica da avaliação tradicional, que tem origem na crença de que a ciência é objetiva.

As primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional, na perspectiva da objetividade, surgiram pelas vias da Psicologia Educacional, em sua vertente psicométrica, que emergiu quando a Psicologia se separou da Filosofia e ganhou *status* de ciência. Com tais discussões, passou-se a utilizar os mesmos

critérios adotados pelas Ciências Naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação visavam garantir a cientificidade e deveriam pautar todo conhecimento ligado às Ciências Sociais. (FRANCO, 1990).

Essa transposição mecânica dos métodos científicos para as Ciências Sociais, com fulcro nos pressupostos da matriz positivista, seguia alguns princípios fundamentais apontados por Franco (1990, p. 64), quais sejam:

- a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidade);
- em conseqüência, toda a ruptura dessa harmonia passa a ser indicativo de desequilíbrio e desadaptação;
- a sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis, independentes da vontade e ação humanas.

A adoção desses princípios pelas Ciências Sociais interferiu diretamente no o tratamento que se dava aos fatos sociais. Para serem moldados conforme os preceitos científicos precisavam ser isolados do sujeito que os estudava, ficando desprovidos de historicidade, ou seja, “para se fazer ciência é necessário lidar com fatos ‘objetivos’, e ‘objetivo’ passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado”. (FRANCO, 1990, p. 64).

Sendo o processo de avaliação um fato social, a concepção tradicional de avaliação passava a exigir que ele também fosse observado, medido, palpado, tendo como principal foco de preocupação as mudanças comportamentais dos alunos, que pudessem ser “cientificamente” observadas e quantificadas. Para dar conta dessas exigências, os instrumentos de avaliação deveriam seguir um padrão de fidedignidade e validade. Para isso, utilizavam-se princípios do método hipotético-dedutivo, próprio das Ciências Naturais, quando se partia para as análises dos resultados observados. (SAUL, 1988).

Em conseqüência dessa postura, colocava-se maior ênfase nos resultados alcançados, em detrimento do próprio processo percorrido para se chegar a eles. As

condições de laboratório, simuladas nas escolas, sem que fossem consideradas as implicações éticas do modelo experimental e, ainda, a irrelevância com que eram tratados os aspectos subjetivos, presentes nos dados coletados através da avaliação quando se buscava quantificá-los por meio de instrumentos objetivos, eram algumas características que aproximavam a avaliação da concepção positivista.

Há que se perceber também que, dentro da tendência tradicional, a avaliação se fundamentava numa abordagem quantitativa. Em decorrência disso, os resultados alcançados pela avaliação transformavam-se em relatórios destinados às autoridades responsáveis pelo processo de planejamento dos programas educacionais.

Ao exercer essa função, a avaliação passou a se constituir num processo externo ao processo de ensino e, na maioria das vezes, acabou por desconsiderar os interesses dos que faziam parte de um programa de educação. Por adotar esse modelo, freqüentemente se convertia numa atividade de caráter mais burocrático do que pedagógico. (SAUL, 1988).

Enquanto descrevíamos características, funções, comportamentos e conseqüências de um processo da avaliação, configurado segundo os moldes tradicionais, fomos percebendo certo anacronismo: se *tínhamos* uma avaliação tradicional, fica subentendido que ela não está mais presente nos processos de avaliação das escolas, o que não é verdade, pois coexistem no sistema educacional, práticas de avaliação tradicional ao lado de uma emergência tímida de práticas inovadoras e críticas.

As discussões que apontam para uma avaliação crítica tiveram início por volta da década de 70 e, ainda, perseguem uma prática avaliativa que favoreça a

aprendizagem e que seja capaz de colocar o sujeito como protagonista responsável pela aquisição de seu conhecimento, situação na qual desaparece o sujeito meramente contemplativo. De início, a ênfase desse processo foi dada aos modelos subjetivistas ou idealistas, descartando-se a objetividade na avaliação.

Isso implica, segundo Franco (1990), que:

Enquanto, no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos. (FRANCO, 1990, p. 65).

Seguindo essa lógica, vamos nos deparar com uma produção de pesquisas que buscavam tornar o processo de avaliação centrado no aluno e na análise da interação professor-aluno. São as pesquisas “psicologizantes” que, de acordo com Franco (1990), também se mostraram insuficientes para a explicação da realidade educacional. O motivo dessa insuficiência, conforme apontado pela autora, ocorre pela fragmentação da realidade, pois esse modelo ainda perpetuava conclusões centradas no indivíduo, em suas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias fosse recuperado.

A avaliação crítica tem necessidade de buscar alternativas que não a lance para pontos extremos, pois, o pensamento corrente é de que, quando crítica, não pode adotar procedimentos quantitativos, já que eles caracterizariam o modelo tradicional de avaliação. Demo (1999), reagindo contra esse radicalismo, manifestou-se da seguinte forma:

Não se trata [...] de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se

necessitam. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. E a qualidade não precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade. (DEMO, 1999, p. 8).

Em vista do exposto, temos necessidade de definir o que entendemos por avaliação crítica e em que medida esse modelo se distancia do tradicional.

Quando apontamos as diversas nomenclaturas surgidas no intuito de dar um novo rumo à avaliação, asseguramos que a simples troca de terminologias acrescentadas à avaliação não é suficiente para produzir as mudanças pretendidas. Demo (1999) afirma que muitos professores se julgam adeptos de uma educação transformadora levados pelo modismo, sem terem, no entanto, um senso crítico desenvolvido suficientemente, para perceber o que isso significa e, sem que suas práticas sejam coerentes com as teorias que alardeiam. Gadotti, prefaciando a obra de Demo (1999), dá pistas de como deve ser a avaliação num processo que se pretende crítico, afirmando que:

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um *processo técnico*. Ela é também uma *questão política*. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de *avaliação emancipatória* e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação”. (Destaques do autor). (GADOTTI apud DEMO, 1999, p. 1).

Assim, a prática de avaliação na perspectiva crítica, assume-se como um processo formativo e político, buscando muito mais que resultados numéricos que quantificam, classificam os alunos, expurgando do sistema os que não são considerados aptos. Ela tem um caráter de denúncia e de emancipação frente à avaliação tal como vem sendo vivenciada na escola. (VASCONCELLOS, 2002). Seu caráter formativo vai muito além, pois está associado

à luta pela democratização do ensino; à concretização de uma escola comprometida com a permanência da população que nela ingressa; à definição da escola como espaço de construção do conhecimento e de formação do sujeito social; à interdisciplinaridade do objeto do conhecimento; às relações compartilhadas; enfim uma escola como espaço de contribuição para a construção de uma sociedade menos desigual. (SOUZA, 1995 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 26).

Com todas essas funções, é notório que o objetivo formativo da avaliação crítico-formativa vai muito além da simples função de aprovar ou reprovar alunos na escola. Como podemos perceber, ela se constitui numa questão política.

A autora em pauta faz, em sua obra, um importante estudo comparativo entre vários autores, deixando ainda mais claras as distinções existentes entre a proposta tradicional e a crítica (que denomina de nova perspectiva). Na concepção de Bloom et al. (1983), a avaliação era tratada de modo técnico, enquanto que na proposta de Luckesi (1997), ela passa a ser vista como “um ato social de inclusão, de acolhimento, com um sentido humanitário profundo, qualificado como um ato amoroso”. (BERBEL, 1996 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 46).

Não nos parece relevante se a avaliação crítica carrega o nome de mediadora (Hoffmann, 2004), emancipatória (Saul, 1988), qualitativa (Demo, 1999), desmistificadora (Hadji, 2001), formativa (Perrenoud, 1999) ou outros adjetivos. O que importa é que esses estudos e discussões são responsáveis por promover o repensar das práticas de avaliação e de todo o fazer pedagógico dos professores que têm compromisso com seu próprio trabalho e com os que dependem dele.

Quando a prática avaliativa reconhece no educando seu valor como pessoa, como sujeito de seu próprio desenvolvimento e como cidadão que tem direitos constituídos, toma uma grande distância da proposta tradicional. Para que essa distância continue aumentando, vemos como necessário um investimento sério na

formação de professores e um movimento contrário ao projeto neoliberal que, com a descarada desculpa de menor investimento e maiores resultados, abriu a “bica” para colocar no mercado professores com formação aligeirada.

Um projeto sério para a formação dos profissionais da educação é um dos requisitos para que o sistema de educação do nosso país reescreva a sua história. Nossa visão combina com a de Luckesi (2003), quando afirma:

Se se deseja exercitar uma prática docente crítica, importa levar em conta objetivos políticos dessa prática, assim como princípios científicos e metodológicos que traduzam coerentemente a visão política que se tenha e a execução das tarefas da prática docente articulada coerentemente com os aspectos anteriores. (LUCKESI, 2003, p. 150).

Em face da íntima relação existente entre as concepções e práticas de avaliação e a formação dos professores, remetemo-nos à questão da constituição desse profissional e do espaço formador nas licenciaturas.

1.4 CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

O fragmento do Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte, publicado em 1871 a seguir, demonstra que, apesar da relevância do trabalho do professor na sociedade, ele sempre foi alvo do menosprezo do poder público, menosprezo concretizado por baixos salários e formação precária:

Concidadãos! Em uma época de patriotismo e de reformas, quando parece despontar nos horizontes da pátria uma nova era de prosperidade, e sobretudo de justiça; quando os direitos de uma parte da humanidade oprimida vão ser reconhecidos; quando se dá ao mundo o exemplo de quanto pode a força do direito sobre o direito da força; nesta época em que

vibra a corda da generosidade em todos os corações públicos, a classe, talvez a mais importante dos servidores do Estado, vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do Estado a apelidam constantemente de ignorante. (CASTANHO, 2004, p. 57)

Freitas (1993) afirma que há duas formas possíveis de degradar-se uma profissão: pagando-se pouco ou formando-se mal.

MacLaren (1997, p. 265), por sua vez, comenta que, “em nenhum outro lugar o desafio de formar a história social [...] torna-se mais urgente de que na luta para definir a responsabilidade cívica do professor”.

Para esse autor, a função social do professor nunca é inocente ou neutra. Ao mencionar Giroux, o autor sustenta que “como alguém que leva a sério a relação entre linguagem, conhecimento e poder, o professor deve [...] apoiar-se em um comprometimento com as possibilidades da vida humana e da liberdade”. (MACLAREN, 1997, p. 266-267).

Ao adotar essa linguagem de esperança, MacLaren nos faz compreender que a função social do professor se consolida justamente por transmitir um conhecimento que transcende às exigências curriculares, transformando esse conhecimento em subsídio para lutar contra as desigualdades sociais e injustiças presentes na sociedade.

Mesmo com reconhecida importância na sociedade, o professor tem passado por crises de identidade, principalmente em face da separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Nóvoa (2000, p. 15) afirma que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, marcando a maneira de ver esse profissional. A partir da divulgação de seus trabalhos, muitos outros se seguiram, mostrando que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, porque a nossa maneira de ser

determina a nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ensinar demonstra a nossa maneira de ser.

Freitas (1993) traça uma linha de raciocínio para definir quem é o profissional da educação, tendo em vista os diversos projetos apresentados para compor a LDBN², que estava em discussão naquele momento. Com base em alguns autores (por exemplo, Wilensky (1964) e Johnson (1989)), procede a distinção entre o que é profissão, profissionalismo e ocupação.

Nesse trabalho, Freitas (1993) recupera um estudo realizado por Wilensky em que são apontados cinco estágios de desenvolvimento das profissões, quais sejam, ocupação em tempo integral, agência de formação, associação profissional, agitação política e, por fim, adoção de um código formal. Percebe-se, portanto, que, o *locus* de formação profissional é um dos estágios para que se constitua uma profissão, mas não o único.

Aprofundando sua discussão, Freitas (1993) enfatiza “que uma profissão não é uma ocupação, uma profissão é uma forma de controlar uma ocupação” (p. 53), ou seja, uma ocupação é regulamentada por uma profissão e, o profissionalismo está vinculado à forma como a sociedade se estrutura em determinados momentos históricos.

Seguindo esse raciocínio, o perfil do profissional da educação que é requerido pela sociedade atual, não é o mesmo do século passado. É, portanto, a sociedade que regulamenta as profissões, tendo em vista seus anseios e expectativas.

Adicionando outros elementos à discussão sobre o profissional da educação, Freitas (1993) nos faz perceber a importância que se deve dar às relações que se

² A LDBN aqui referida é a de Nº. 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e que ainda rege a educação brasileira.

estabelecem entre o produtor de um serviço ou de algum bem e o consumidor desse serviço ou bem. Para ele, serão essas relações que irão definir quais são as necessidades do consumidor de um serviço e como tais necessidades serão atendidas.

Para que se estabeleçam tais relações, o autor aponta três possibilidades: quem define a maneira de atender as necessidades é quem produz o serviço; ou, os consumidores apontam suas necessidades; ou, ainda, numa terceira situação, aparece um elemento mediador entre o produtor do serviço e o consumidor.

O profissional da educação enquadra-se na terceira opção, pois o Estado é o elemento que intervém e media essa relação, restringindo a capacidade decisória do professor. (FREITAS, 1993).

A forma utilizada para concretizar essa mediação se dá através de um **“projeto histórico que atende às necessidades de quem controla este Estado”**. (Grifo de FREITAS, 1993, p. 53). Ora, o Estado se transformou no braço direito das classes hegemônicas que impõem a formação que lhes convém, pautada, obviamente, em seus interesses.

A título de exemplificação, o autor cita a Lei 5.692/71, que criou a função dos especialistas, como uma forma de atender à necessidade do Estado intervir desde a definição dos conteúdos trabalhados nas escolas, até em como deveriam ser as práticas profissionais. Isso ocorria pelo fato de ser o Estado o mediador, podendo, com isso,

graduar sua intervenção na prática do profissional e na definição das necessidades daquele setor coberto por aquela profissão. Isso para sinalizar [...] que no estudo da profissão é importante que conheçamos as relações de poder que se estabelecem entre quem oferece o serviço, quem consome e, no caso dos profissionais da educação, o **caráter do Estado que está mediando** esta oferta e este consumo. (Grifo de FREITAS, 1993, p. 53).

Ao mesmo tempo em que reitera que o profissionalismo não é ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação, o autor afirma que o profissionalismo pode se constituir numa saída para que os profissionais se contraponham à mediação do Estado, com um projeto histórico alternativo, havendo, porém, a necessidade de se compreender o profissionalismo não como uma ação corporativa, destinada a proteger interesses individuais de determinadas classes.

Não tendo a pretensão de por fim a essa discussão a respeito de quem é o profissional da educação, Freitas (1993) faz referência à década de 80, como o período em que a identidade do professor esteve atrelada à docência. Logo depois, em lugar de docência, surgiu o termo “trabalho pedagógico”, para dar uma abrangência maior que aquela sugerida pela docência (exercida no espaço de sala de aula).

O profissional da educação, portanto, é aquele que recebe formação para conduzir os processos referentes ao trabalho pedagógico. Ele foi preparado para satisfazer determinadas necessidades em curso e, o *lócus* de seu trabalho é, comumente, a escola, em seus diversos níveis. No entanto, sabemos que nem todos os que estão no interior da escola são profissionais da educação.

A formação profissional dos professores acontece, basicamente, em três instâncias formais: Escola Normal, Licenciaturas específicas e a Licenciatura em Pedagogia. Com a promulgação da LDBN em 1996, novos espaços emergiram, trazendo uma farta discussão entre os educadores a respeito dos espaços de formação de professores. Há que se considerar, ainda, a constituição docente que ocorre fora dos espaços formais, considerando as experiências e vivências do professor na vida social e pessoal. Esses espaços de formação serão analisados adiante.

Bragança (2001), em uma pesquisa publicada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, faz um importante resgate dos artigos que abordaram a temática da formação docente, publicados naquela revista durante a década de 60. Seu objetivo era entender como se processava a formação dos professores do ensino fundamental em nosso país e, em quais bases epistemológicas essa formação era construída. Há também a preocupação de se compor uma “imagem” sobre o professor e seu trabalho nos artigos publicados durante esse período. Bragança (2001) parte de três dimensões presentes na literatura estudada, quais sejam: “um conjunto de problemas que são atribuídos à formação docente, os referenciais que fundamentam as discussões apresentadas e, as alternativas propostas naquele momento histórico”. (BRAGANÇA, 2001, p. 8).

Em sua análise, a autora reconhece os desafios atuais da formação docente.

A relação teoria e prática destaca-se entre os problemas apontados por Bragança (2001), e vai sendo desdobrada em outros níveis, tais como, cursos que desconhecem os problemas existentes no ensino fundamental; o currículo que trabalha os aspectos teóricos para, ao final do curso, inserir a prática; alunos que não completam as horas de observação nos estágios e, professores de prática de ensino com pouca (ou nenhuma) experiência com o nível de ensino para o qual os alunos estão sendo formados.

É interessante observar, contudo, que textos publicados em décadas posteriores, enfocam as mesmas preocupações da década de 60. Carvalho (2000), por exemplo, faz referência ao modelo piramidal de formação, presente nas universidades, no qual as disciplinas teóricas são ministradas no início do processo de formação, as teórico-práticas no meio do curso e, as práticas ao final. Esse

modelo, segundo a autora, não tem ajudado a melhorar a preparação profissional do professor.

Cunha (2001), em pesquisa realizada para caracterizar o bom professor, demonstra que, muito embora “gostar de ensinar” e “gostar de gente” sejam os aspectos mais apontados por aqueles que optam pela profissão docente, estas qualidades não são suficientes. A autora ressalta que há necessidade de uma formação teórica e prática conferida pelos diversos espaços que se propõem formar o professor.

Mesmo sendo destinados à formação do professor para atuar na educação básica, percebe-se que os cursos de licenciatura não estão focados nessa tarefa. Em algumas Instituições de Ensino Superior que mantêm paralelos, o bacharelado e a licenciatura, é comum que a segunda seja arremedo do primeiro. (TERRAZZAN, 2006).

Terrazzan (2006) denuncia que, alunos mais destacados das licenciaturas, costumam ser chamados para participar de Projetos de Pesquisa nas áreas básicas, sendo até estimulados a não se enveredarem para a carreira do ensino/educação, seguindo para cursos de pós-graduação fora do magistério. Dificilmente retornam para esse campo de atividade e, quando o fazem, por vezes, “é porque se sentiram suficientemente “rebaixados” na hierarquia acadêmica e/ou desistiram de tentar achar um sentido na forma como muitas disciplinas são desenvolvidas no curso”. (TERRAZZAN, 2006, p. 6). Essa postura reforça o controvertido ditado: “quem sabe faz, quem não sabe ensina!”.

Embora as discussões referentes às diretrizes curriculares para a formação de professores venham sendo travadas em todo território nacional, não estamos conseguindo imprimir marcas significativas através de práticas efetivas, que sejam

capazes de subsidiar uma movimentação nacional sobre a formação de professores. O que parece ser fácil acaba esbarrando em disputas de poder em diversos níveis e, o que é pior, falta, entre os principais atores interessados nessas discussões, consensos teórico-metodológicos consolidados, referentes à formação de professores.

Além do mais, não podemos acreditar, ingenuamente, que a formação dos professores acontece somente nas instituições destinadas a esse fim. Arroyo (2000), ao abordar o tema referente ao aprendizado do ofício, por um lado, esclarece como nos constituímos professores nos espaços possíveis de formação, e, por outro, traz a dúvida que persiste no campo de formação do professor:

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.

Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, TV? (ARROYO, 2000, p. 124).

O autor prefere pensar que o aprendizado para se tornar um professor relaciona-se intensamente com as experiências que acumulamos como alunos em nossa vida escolar, na convivência com nossos professores, vendo-os *ser* professores.

Como vimos, a formação do professor não se processa apenas no interior dos cursos de licenciatura. Há um processo mais amplo de formação que se dá no percurso da vida, porque a vida é um percurso de formação. Através das experiências vividas ao longo desse trajeto é que cada pessoa constrói sua

identidade e, ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação com o mundo ao redor de si. (MOITA, 2000).

Para entender o processo de constituição do professor e sua prática, nos apoiamos na teoria de Vygotsky, que nos explicita o processo da complexa construção do indivíduo em sociedade. É dele a afirmação de que, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

O ser humano, diferente dos animais, vive em uma sociedade complexa, impregnada por relações de poder, que o coloca em posição hierárquica com o outro, ou seja, há o domínio de uns sobre os outros. São, justamente, essas relações que fazem da sociedade uma sociedade política e que caracteriza a prática social, envolvendo os indivíduos nessa esfera do poder.

Oliveira (1992), em seus estudos sobre a teoria de Vygotsky, traz à tona um de seus pressupostos básicos sobre a dupla natureza do ser humano que, embora pertencente a uma espécie biológica, só se desenvolve no interior de um grupo social.

Vygotsky (1991, p. 65), por sua vez, afirma que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. Esse processo de internalização se faz mediado por instrumentos e símbolos constituídos na sociedade, através de sua relação com o mundo.

É, portanto, a mediação que possibilita ao homem, mesmo na ausência do real, fazer relações mentais, ou, imaginar o que nunca vivenciou. Operando através de um sistema de símbolos, desenvolvem-se formas de pensamentos superiores, típicos dos seres humanos. O sistema de símbolos básicos que caracteriza todos os

grupos humanos é a linguagem e o seu desenvolvimento possibilita saltos qualitativos na evolução da espécie e do indivíduo. (VYGOTSKY, 1991).

A linguagem e os outros sistemas simbólicos que cercam o indivíduo têm origem social na cultura e fornece meios para organizar e interpretar a realidade ao seu redor. Desse modo, pela mediação da linguagem, as atividades externas são internalizadas ao longo do desenvolvimento individual. Ou seja, “as funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, pois, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano”. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

A linguagem, que se constitui um sistema simbólico fundamental entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tem para Vygotsky (apud Oliveira, 1992) uma dupla função: a função comunicativa, que permite o intercâmbio social e, a função de organização do pensamento, fornecendo as categorias conceituais para o pensamento trabalhar. A linguagem serve tanto para que os indivíduos se comuniquem entre si, quanto para que as categorias conceituais sejam compartilhadas entre aqueles que se utilizam dessa linguagem. Assim, a linguagem favorece os processos de abstração e generalização, de modo que o universo de significados que formam os conceitos chega ao indivíduo, através do grupo cultural a que ele pertence.

A partir destas compreensões, buscamos entender como o professor se constitui nessa trama e, qual o conceito de professor que emana de nossa sociedade. Através de pesquisas recentes, alguns aspectos, até então pouco conhecidos e estudados, começam a emergir.

Junges (2005, p. 45-46) destaca que:

o professor constitui-se não por vocação ou herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal, como, por exemplo, a sua vivência social geral e no seio familiar, no ambiente escolar ou no exercício profissional.

Assim, à semelhança do que preconiza Vygotsky (1991), as relações ocorridas durante o processo de escolarização, favorecem a constituição do professor desta ou daquela maneira.

Carvalho (2003) chega à conclusão de que as ações pedagógicas levadas a efeito pelos professores não representam tão somente o que estes aprenderam nos seus cursos de formação. Elas são também as repercussões de suas experiências culturais, vivenciadas a partir do lugar de quem aprende. Para designar essa base pedagógica, a autora dá o nome de *Matriz Pedagógica* a qual, segundo ela, é responsável pela prática do professor.

A *matriz pedagógica* pode ser entendida se fizermos uma analogia com o conceito muito difundido no passado, de que, para se exercer qualquer profissão, seria necessário um *dom*³. A autora, através da observação da trajetória de alguns professores, identificou que eles “pareciam possuir um professor interno”. (p. 1).

Imbuída da tarefa de aprofundar o conceito de *matrizes pedagógicas*, Carvalho (2003) observou a impossibilidade de construir um único modelo de formação, pois havia, por parte dos professores, uma tendência de seguir um eixo próprio de formação, que incluía, em seu processo, as experiências e vivências pessoais. Foi essa descoberta que deu início à construção do conceito de “matriz pedagógica”. Para esclarecer melhor o termo, a autora buscou em suas origens, alguns significados.

³ Dom, no sentido atribuído por Aurélio, dote ou qualidade natural, inata.

O termo matriz faz referência ao lugar onde algo é gerado ou criado, havendo aí, uma analogia ao papel que o útero desempenha na geração de um novo ser. A matriz pode ser identificada também como o local onde o iniciado vive suas primeiras experiências.

Carvalho (2003) afirma que:

As matrizes pedagógicas podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação. (CARVALHO, 2003, p. 11).

Estas matrizes apresentam-se como arquivos que guardam imagens, conteúdos coletivos e pessoais, significados atribuídos ao exercício da profissão docente. A partir do momento em que o professor inicia sua atividade pedagógica, tais arquivos são abertos, permitindo vivenciar não só seus conteúdos, mas também os registros sensoriais, emocionais, cognitivos e simbólicos, incorporados ao longo das experiências de vida dos professores.

Assim, o processo de constituição do professor deve ser visto, levando-se em conta a interdependência existente entre a vida pessoal e profissional. Essa interdependência marca a forma como o professor exerce sua prática em sala de aula. Nesse caso, é Nóvoa (2000) quem afirma que a maneira como o professor ensina está relacionada à sua forma de ser como pessoa. Tanto assim que ele questiona: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Para Moita (1995), a formação é uma ação vital de construção de si mesmo, é a dinâmica em que se constitui uma identidade.

Nesse processo constitutivo da identidade docente, sob a influência dos espaços formais e não formais, cabe indagar acerca das concepções e práticas de avaliação que são internalizadas pelos futuros professores.

Tendo em vista que o espaço da formação inicial dos docentes se dá nos cursos de licenciaturas, consideramos importante refletir sobre as matrizes pedagógicas que se fazem presentes como modelos metodológicos destes cursos.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), os modelos metodológicos que temos hoje nos cursos de licenciatura estão apoiados nas matrizes acadêmica, técnica e prática.

A formação do professor, dentro da perspectiva acadêmica, concebe o ensino como sendo um mero processo de transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura acumulada pela humanidade. Ela prioriza um modelo de professor intelectualizado que se constrói a partir do conhecimento acadêmico, adquirido em investigações científicas, sem que seja relevante o conhecimento pedagógico que orienta “como” esse conhecimento deve ser transmitido.

A presença da perspectiva acadêmica nos cursos de licenciatura comprova-se pela excessiva preocupação dos professores com o repasse de conteúdos e menos ênfase nos processos de construção do conhecimento.

A perspectiva técnica, por sua vez, tem a finalidade de dar ao ensino o rigor cobrado pela prática tradicional. O professor é visto como um técnico que domina o “como” o conhecimento científico produzido por outros deve ser transmitido por ele e, por isso, a atividade profissional torna-se instrumental, com objetivo de solucionar

problemas através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Os professores são formados na “técnica de dar aula”.

Gimeno Sacristán (1998) alerta para as limitações dessa perspectiva, afirmando que:

Os problemas das práticas sociais não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do profissional é definida na escolha acertada de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos. De modo geral, não existem problemas mas situações problemáticas gerais. [...] Por isso, o profissional prático não pode tratá-los como meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos mediante a aplicação de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 361).

Esses limites, destacados pelo autor, expõem a visão reducionista dessa perspectiva, pois apoiada no enfoque positivista, pretende enquadrar até mesmo a prática social dotada de dinamicidade aos seus moldes.

Mesmo as disciplinas consideradas técnicas, como às ligadas às novas tecnologias, quando trabalhada em curso de formação de professores carecem de um sentido pedagógico. Além de servir para inserir o licenciando no contexto dessas novas tecnologias, devem incentivar o desenvolvimento da capacidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos.

Quanto à perspectiva prática, a ênfase na formação do professor é voltada para aprendizagens “da prática, para a prática e a partir da prática”. (Gimeno Sacristán, 1998, p. 363).

O autor descreve a importante evolução que essa perspectiva sofreu ao longo do século XX, quando foi desdobrada em duas correntes antagônicas: uma com enfoque tradicional, apoiada na experiência prática e outra com ênfase na prática reflexiva.

O diferencial do enfoque reflexivo sobre a prática é que promove no trabalho do professor um salto qualitativo, pois se no enfoque tradicional sua prática era pautada basicamente pela reprodução do conhecimento, aqui o professor não mais “repassa” o conhecimento produzido por outros; ele é quem o constrói, no momento em que os reinterpreta, deixando claro aos alunos a temporalidade e as condições peculiares em que foram gerados.

No enfoque com ênfase na prática reflexiva, as atividades do professor estão voltadas também para os aspectos políticos, sociais e econômicos, pois, inevitavelmente, afetam sua vida, seu trabalho e o contexto em que está inserido. Nesse caso, a neutralidade exigida durante a realização do trabalho do professor cai por terra, pois é muito contraditório pretender formar cidadãos críticos, sem que sejam partidários das causas políticas, sociais e econômicas.

A perspectiva de reconstrução social, segundo o autor, tem possibilidade de trazer um novo sentido para o processo de formação do professor e para as práticas de avaliação, usadas pelos formadores no interior desses cursos.

A perspectiva crítica-formativa de avaliação tem suas bases fincadas na matriz da reconstrução social, pois, também concebe sua ação como uma

atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 373).

Vemos assim, a necessidade de pesquisar quais valores e princípios estão dirigindo o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores e que acabam sendo transportados para os outros níveis de ensino. Tememos que a escola, os professores e os cursos de licenciaturas, na ânsia de

promoverem as mudanças requeridas pelos novos tempos, acabem formando cidadãos fartos de conhecimentos, mas vazios de sua principal essência, a humanidade. Quanto a isso, Arroyo (2000, p 93) declara que:

Para que a Escola Básica não se converta em uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos, teremos que nos colocar com radicalidade em como reorganizar a escola e seus conteúdos, que cultura docente construir, que concepções de propriedade e de conhecimento superar. Que docente dará conta dessa tarefa?

O autor chama nossa atenção para que não tenhamos receio em assumir posições radicais na reorganização da Escola Básica. Para isso, os cursos de licenciatura necessitam de reformulações que dêem conta de formar professores capazes de encabeçar essas mudanças.

Os movimentos renovadores que vêm ocorrendo em nosso país, mais intensamente a partir da década de 70, nos trazem muitas lições. Nesses movimentos, estão presentes o desejo de que a cultura e a escola deixem de ser vistas como privilégios para alguns, para se constituírem direitos de todos. Isso não é uma tarefa fácil, haja vista o ideário capitalista imposto às instituições, notadamente à escolar.

No capítulo a seguir procuramos retratar as concepções e práticas de avaliação no interior dos cursos de licenciatura pesquisados na Instituição de Ensino Superior em foco.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO SOB O OLHAR DE LICENCIANDOS E FORMADORES: O PROCESSO, OS RESULTADOS E AS ANÁLISES DA PESQUISA DE CAMPO

As idéias relativas a uma avaliação mais formativa não são novas, mas costumam para ganhar espaço nos ambientes educativos, já que as mudanças são muito lentas e precisam acontecer sobretudo nas mentes e na intencionalidade, para que uma nova idéia possa se concretizar.

(Neusi Berbel et al., 2001)

A decisão de pesquisar a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura tem como primeira preocupação a formação de professores que irão atuar no ensino básico, por esse apresentar elevado percentual de reprovação e abandono da escola entre os alunos, além do seu baixo desempenho se comparado a outros países¹. Outra preocupação está relacionada à pouca relevância dada, em alguns cursos de licenciatura, à formação do futuro professor, o que descaracteriza esses cursos do seu principal objetivo. Por fim, preocupa-nos as contradições ainda presentes nas concepções e práticas avaliativas dos formadores de professores, quando se manifestam muito mais os aspectos somativos, classificatórios e excludentes e menos os crítico-formativos, comprometendo tanto o aprendizado presente quanto as futuras práticas avaliativas e a prevalência do grave equívoco na

¹ Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre os 32 países submetidos ao exame para medir a capacidade de leitura dos alunos, o Brasil é considerado o pior deles. Esses dados foram divulgados com a data de 07/12/2001.

Fonte: www.educacional.com.br/noticiaomentada/011207_not01.asp. Acesso em 25 out.2006.

cultura de diferentes níveis educacionais de que notas altas estariam relacionadas a reais aprendizagens.

Neste capítulo, descrevemos o percurso da pesquisa de campo que realizamos no sentido de um estudo exploratório, com base na abordagem qualitativa, como explicitada na introdução desse trabalho. Desse modo, sem perder de vista a questão norteadora - Com quais concepções e práticas de avaliação os formadores de professores trabalham? - dois questionários foram aplicados: um, a professores de dois Cursos de Licenciatura das áreas das Ciências Exatas e dois das Humanas: Química, Física, Letras Literatura e Pedagogia; outro, a alunos da 4ª série desses mesmos cursos.

Esses cursos foram selecionados após uma análise junto à Divisão de Registro e Expedição – DIREXP – da instituição pesquisada (UNICENTRO), quando buscávamos, entre os cursos de licenciatura, os que apontavam índices extremos de aprovação e reprovação. Constatamos, a partir desta análise, que os cursos de Licenciaturas em Química e Física são os que menos aprovam (45,45% e 48,53% de aprovação respectivamente) e, os cursos de Licenciaturas em Letras Literatura e Pedagogia (Campus Avançado de Laranjeiras do Sul) são os que mais aprovam (98,65% e 96,10% de aprovação respectivamente). Porém, sabemos de antemão, que os problemas referentes à avaliação da aprendizagem não estão concentrados apenas nesses cursos.

Nosso intuito, ao elaborarmos as perguntas dirigidas aos nossos sujeitos, foi o de estabelecer, através de suas respostas, categorias de análise que dessem conta de responder às nossas inquietações. Foi assim que, no mês de abril de 2006, aplicamos dois modelos de questionários piloto: um, para alunos do curso de Matemática e História, e outro, para professores desses cursos, com a finalidade de

testar nossos instrumentos. Feita a verificação das respostas aos questionários, ajustamos algumas questões e eliminamos outras por não responderem aos nossos objetivos, aplicando, em seguida, a professores e alunos das 4^{as} séries dos cursos escolhidos. O Quadro 1 especifica o quantitativo de professores e alunos existentes nos cursos pesquisados.

CURSOS	PROFESSORES	ALUNOS	TOTAL
Física	11*	09	20
Química	19*	29	48
Letras Literatura	38*	48	86
Pedagogia (LS)	45*	35	80

QUADRO 1 – Número de professores e alunos existentes nos cursos pesquisados. Fonte: Coleta de dados realizada junto a Divisão de Registro e Expedição – DIREXP – UNICENTRO E CEDETEG, 2006.

*: Número total de professores, englobando, inclusive, os que estão afastados para estudos.

Cabe registrar que a entrega dos questionários dirigidos aos professores dos cursos pesquisados foi realizada por ocasião das reuniões departamentais, quando expusemos os objetivos de nosso trabalho de pesquisa e estabelecemos datas para a sua devolução. O Quadro 2 expressa o número de questionários distribuídos aos professores de cada curso e o número de questionários devolvidos.

CURSOS	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS (%)
Química	20	40%
Física	8	37,5%
Letras	17	64,7%
Pedagogia	24	70,8%
Total	70	55,7%

QUADRO 2 - Quantitativo de questionários entregues e devolvidos pelo professores

Os números discrepantes entre os questionários entregues e os devolvidos são significativos, mas devemos considerar que entregamos os questionários há

duas semanas do final do primeiro semestre, quando os professores estavam em processo de aplicação e correção de avaliações, bem como de fechamento de notas de seus alunos. Percebemos também, através de comentários do tipo: “É obrigado responder ao questionário?”, ou, situações em que alguns professores simplesmente perderam os questionários entregues, que nem sempre os professores mostravam interesse em discutir ou opinar sobre questões relacionadas à avaliação, como se isso fosse ponto pacífico, não carecendo de mudanças. Por fim, embora se conviva no ambiente universitário em que a pesquisa deveria ser uma prática corriqueira, verificamos pouco hábito, tanto por parte de professores, como de alunos, de participação nesse tipo de atividade.

Os questionários dirigidos aos alunos foram aplicados em sala de aula, entre aqueles que estavam presentes. Na turma do curso de Letras Literatura havia vinte (20) alunos; na turma de Química dezenove (19); na turma de Pedagogia (na Extensão de Laranjeiras do Sul/Pr) vinte e dois (22) e, na turma de Física cinco (5) alunos. Todos responderam às questões.

Nesse trabalho, há que se levar em consideração o fato de os sujeitos escolhidos atuarem em duas áreas, não opostas, mas muito específicas em conteúdos, concepções e práticas de ensino e de avaliação. Todavia, sabemos que não são essas especificidades que indicam se as práticas são tradicionais ou inovadoras, mas sim, a postura de cada professor frente ao processo de avaliação e aos objetivos educacionais.

Com a finalidade de irmos além das respostas contidas nos questionários, realizamos também entrevistas coletivas com professores dos Cursos de Licenciaturas em Química e Pedagogia. Para essas entrevistas, seguimos as

orientações da Gatti (2005), que indicam as estratégias do grupo focal, utilizadas em pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas, como já explicitado.

As entrevistas coletivas foram realizadas nos dias 20 de setembro e 25 de outubro de 2006, com professores do Curso de Química e com os do Curso de Pedagogia, respectivamente.

2.1 CONHECENDO OS SUJEITOS PARTICIPANTES

As informações contidas no cabeçalho dos questionários respondidos, visaram conhecer melhor as características de nossos sujeitos de pesquisa.

2.1.1 Caracterização dos Professores

Para a caracterização dos professores formadores, participantes de nossa pesquisa, coletamos informações acerca dos seguintes aspectos: sexo, idade, formação e experiência na Educação Básica e Superior. Apresentamos essas informações nas Tabelas 1, 2 e 3, conforme se seguem.

TABELA 1 - Sexo e Idade dos professores pesquisados – UNICENTRO – 2006

ÁREA	SEXO		IDADE				TOTAL
	M	F	MENOS DE 30	DE 31 A 40	DE 41 A 50	MAIS DE 51	
EXATAS	08	03	0	06	04	01	11
HUMANAS	05	23	04	09	08	07	28
TOTAL	13	26	04	15	12	08	39

Os dados da Tabela 1 nos permitem observar que a área das ciências humanas concentra mais professoras do que professores, ao contrário do que ocorre nas ciências exatas. Quanto à idade dos/as professores/as, tanto das exatas como das humanas, a maioria está entre 31 e 40 anos. Isto nos indica,

potencialmente, um período de plena produção acadêmica, sendo poucos os que estão próximos de suas aposentadorias.

A Tabela 2 indica a formação dos professores que estão em exercício nas licenciaturas das duas áreas de conhecimento pesquisadas.

TABELA 2 - Formação dos Professores em exercício nos cursos pesquisados UNICENTRO – 2006

ÁREA	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
EXATAS	0	0	01	10	11
HUMANAS	1	5	13	9	28
TOTAL	1	5	14	19	39

Através das informações da Tabela 2, verificamos a presença de mais doutores na área das ciências exatas, não havendo entre eles, professores somente graduados ou especialistas, como ocorre nos cursos das ciências humanas que congregam muitos professores especialistas, sendo, porém, a maioria composta de mestres.

Na Tabela 3, a seguir, registramos o tempo de experiência (ou não) que os professores formadores de cada área de conhecimento possuem nos níveis da Educação Básica. A Tabela 4, por sua vez, expõe o tempo de experiência no Ensino Superior.

TABELA 3 - Experiência na Educação Básica (em anos) – UNICENTRO – 2006

ÁREA \ ANOS	Sem experiência	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	Acima de 26	TOTAL
EXATAS	7	2	1	1	0	0	0	11
HUMANAS	5	9	7	4	2	1	0	28

TABELA 4 - Experiência na Educação Superior (em anos) – UNICENTRO – 2006

ÁREA \ ANOS	Menos de 1	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	Acima de 26	TOTAL
EXATAS	0	5	2	3	1	0	0	11
HUMANAS	4	5	9	2	6	1	1	28

Pelas informações das Tabelas 3 e 4, constatamos que poucos professores das áreas das Ciências Exatas consultados passaram pela experiência de atuar na Educação Básica. Esse dado é preocupante, tendo em vista que esses professores formam alunos que serão professores e irão atuar nesse nível de ensino. Sem pretender discutir a competência conferida por suas formações, devemos notar que a ausência da experiência na Educação Básica pode ser reforçadora apenas dos conteúdos específicos da área de conhecimento em questão, ensinando-os mais para formar o químico, o físico, com pouca ênfase na formação pedagógica do futuro professor.

2.1.2 Caracterização dos Licenciandos

Da mesma forma que caracterizamos os professores formadores, servimo-nos das informações contidas no cabeçalho do questionário para caracterizar os licenciandos. Entre essas informações, verificamos que alguns alunos dos cursos pesquisados são oriundos de cidades localizadas em outros Estados, tais como: Birigui (SP), Paraty (RJ) e São Paulo (SP) e de outros municípios paranaenses como: Corbélia, Irati, Laranjeiras do Sul, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Prudentópolis, Ivaiporã, Inácio Martins, Faxinal, Santa Isabel do Oeste, Apucarana, Campina do Simão, Quedas do Iguaçu, Nova Laranjeiras, Virmond, Rio Bonito do Iguaçu, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Foz do Jordão e Lapa.

Essas informações referentes à diversidade de municípios de origem dos alunos dos cursos pesquisados servem para demonstrar a abrangência da UNICENTRO e, por isso, sua importância na formação de professores, pesando ainda mais a sua responsabilidade na formação desses profissionais.

Colhemos também informações referentes ao sexo, idade e ano de ingresso dos alunos consultados, sistematizadas nas Tabelas 5 e 6 que se seguem.

TABELA 5 - Dados comparativos de sexo e idade dos alunos da 4ª série dos Cursos de Química, Física, Letras Literatura e Pedagogia – UNICENTRO

Curso	Sexo			Idades						
	M	F	T	SR	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40 - ...	Total
Química	7	12	19	0	14	5	0	0	0	19
Física	4	1	5	0	2	2	0	0	1	5
Letras Lit.	6	14	20	0	14	1	0	3	2	20
Pedagogia	1	21	22	1	6	12	1	2	0	22
Total	18	48	66	1	36	20	1	5	3	66

TABELA 6 – Ano de Ingresso dos alunos da 4ª série dos Cursos de Química, Física, Letras Literatura e Pedagogia – UNICENTRO

Curso	SD	2000	2001	2002	2003	
Química	1	3	3	8	4	19
Física	0	0	0	3	2	5
Letras	1	0	0	1	18	20
Pedagogia	1	0	0	1	20	22
Total	3	3	3	13	44	66

Constatamos a predominância do sexo feminino nos cursos das Ciências Humanas. Quanto aos cursos das Ciências Exatas, a presença de alunas é maior no Curso de Química, sendo que, no Curso de Física, existe apenas uma aluna.

Quanto à idade dos alunos pesquisados, os de Química e Letras Literatura possuem maior frequência entre 20 e 24 anos, enquanto que, entre os alunos de Pedagogia, a maior concentração de idade está entre 25 e 29 anos. Com referência aos alunos de Física, temos alunos com idades que variam de 21 a 40 anos.

Outra informação relevante refere-se ao ano de ingresso destes acadêmicos na universidade. Os Cursos de Licenciatura, em geral, são de quatro anos. Assim, o aluno que ingressou em 2003 deveria concluir o curso em 2006, caso não houvesse reprovação ou dependência em alguma disciplina. No entanto, dos 19 alunos da 4ª série do Curso de Química, apenas 4 estão concluindo dentro desse prazo. No caso

do Curso de Física a situação ainda é mais grave, pois apenas 5 alunos estão concluindo e, desses 5, apenas 2 ingressaram em 2003. Essa informação é um indicativo de que, na área das ciências exatas, a maioria dos alunos fica em dependência em alguma disciplina, ou tranca matrícula por circunstâncias diversas, postergando a conclusão do curso, ou, simplesmente reprovam.

Diferentemente do que ocorre com os cursos das ciências exatas, nos Cursos de Letras Literatura e Pedagogia, apenas 2 alunos ingressaram no ano de 2002, sendo que a maioria ingressou no ano de 2003. Essa informação aponta para um índice muito baixo de reprovação nesses cursos.

Em síntese, as informações contidas no cabeçalho dos questionários respondidos pelos professores formadores e alunos das licenciaturas serviram de base para traçarmos o perfil de nossos sujeitos, quanto ao sexo, idade, formação e tempo de atuação dos professores no ensino básico e superior e, no caso específico dos alunos, o ano em que iniciaram seus cursos e seus municípios de origem.

Feita essa identificação, voltamos a atenção às concepções e práticas de avaliação, segundo as respostas escritas nos questionários e as verbalizações de nossos sujeitos durante as entrevistas coletivas que foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise.

2.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NAS LICENCIATURAS

A partir do processo de leitura e agrupamento por semelhança de sentido das respostas dadas pelos professores e alunos, encontramos dados recorrentes que evidenciam as concepções e práticas de avaliação comuns nos cursos de

licenciaturas. As regularidades encontradas foram traduzidas nas seguintes categorias que retratam os resultados da pesquisa de campo. São elas:

- Predominância de instrumentos de avaliação considerados tradicionais.
- Preferência dos professores por instrumentos que poupem tempo, fácil correção ou ainda, porque estejam habituados.
- A avaliação como finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem.
- Presença de poucas práticas de avaliação que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno na construção do seu processo de aprendizagem.
- Avaliação do trabalho docente através da avaliação da aprendizagem dos alunos.
- Avaliação como mero registro ou documento comprobatório dos resultados obtidos pelos alunos.

Uma vez identificadas essas categorias, partimos para suas análises, buscando apoio em autores tais como Villas Boas (2004), Vasconcellos (2003), Berbel et al. (2006), Romanowski e Wachowicz (2003), dentre outros.

2.2.1 Predominância de instrumentos de avaliação considerados tradicionais

A Tabela 7 que se segue demonstra a freqüência dos instrumentos de avaliação contida nas informações coletadas.²

² Para efeito de melhor visualização, optamos por dividir os instrumentos citados pelos professores em três grupos. No primeiro listamos as provas, considerando as diversas nomenclaturas utilizadas, como prova oral, prova descritiva, com ou sem consulta etc. No segundo, elencamos os instrumentos considerados trabalhos, ou seja, seminários, apresentações em grupo, trabalhos individuais, leituras, pesquisas. No terceiro, ficaram os "outros instrumentos", considerando aqui, aquelas outras formas de avaliação que diferem das provas e dos trabalhos habituais, tais como relatórios de aula, artigos, jogos etc.

TABELA 7 - Frequência dos Instrumentos de Avaliação utilizados pelos Professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Exatas e Humanas

INSTRUMENTOS	EXATAS (n=)	HUMANAS (n=)
PROVAS		
Prova	2	4
Individual	0	3
Em grupo ou dupla	0	1
Descritiva	0	1
Oral	2	1
Escrita	6	1
Formal	0	1
Com consulta	0	1
Sem consulta	0	1
Teste	0	2
Exame	1	0
Em sala de aula	1	1
Fora da sala de aula	1	0
Elaboração pessoal	0	1
Total	13	18
TRABALHO		
Seminários	5	9
Apresentação em grupo	0	4
Estudos dirigidos	0	1
Produção de texto	0	4
Leitura/Interpretação	0	3
Pesquisa individual e coletiva	0	1
Monografia	0	2
Resumo	0	1
Debate/Discussão	0	3
Fichamento	0	2
Trabalho individual	0	1
Resenha	0	1
"Trabalho"	0	1
Total	5	33
OUTROS INSTRUMENTOS		
Jogos	0	1
Artigos	0	1
Práticas de laboratório	2	0
Relatórios	1	0
Total	3	2

Observamos, através da Tabela 7, que os professores das ciências exatas têm preferência pelo instrumento "prova" (citada por dez, dos onze professores respondentes), enquanto que, entre os professores das ciências humanas, a preferência é pelo instrumento "trabalho". As respostas a seguir ilustram os dados a esse respeito. Notemos:

Prova escrita, devido à sua maior facilidade de aplicação. (Q- PQ1)³.

Provas, porque posso avaliar, em cada questão, o conhecimento acerca do que considero importante. (Q – PF10).

As avaliações são feitas através de seminários, resenhas e provas (em grupo ou duplas). (Q – PP19).

Seminários acadêmicos. Comporta a pesquisa, a síntese, a expressão escrita e a oral, a exposição oral e o debate. (Q – PP28).

Para Vasconcellos (2003, p. 125), a ênfase na “prova” está se referindo:

àqueles “momentos especiais”, com rituais especiais, dificuldades especiais, etc., que representam uma verdadeira descontinuidade na prática pedagógica, e não às atividades – escritas, inclusive – que o professor utiliza no cotidiano da sala de aula para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Conforme esclarece o autor, a prova como um momento especial é um tipo de avaliação que não está aliada à aprendizagem do aluno, mas apenas uma “com-‘prova’-ção” do que o aluno sabe.

A preferência por trabalhos em grupos e seminários, por parte dos professores das ciências humanas, por sua vez, pode não produzir resultados inerentes às concepções e práticas crítico-formativas de avaliação, pois o pensamento subjacente às práticas avaliativas classifica, de modo fechado, os instrumentos de avaliação como pertencentes a concepções tradicionais ou não tradicionais. Todavia, segundo Vasconcellos (2003), é a qualidade desses instrumentos e a quantidade de interações que ocorrem entre o professor e o aluno que precisam ser revistas.

³ Doravante, usaremos as seguintes siglas para especificar nossos sujeitos de pesquisa: PL e AL: Professores e Alunos do curso de Letras; PP e AP: Professores e Alunos do curso de Pedagogia; PQ e AQ: Professores e Alunos do curso de Química e PF e AF: Professores e Alunos do curso de Física. A letra colocada antes do sujeito informa se a citação tem origem no questionário (Q) ou na entrevista (E).

No afã de promover mudanças, professores buscam outras práticas que julgam desvinculadas das tradicionais, como se bastasse mudar os instrumentos para transformá-las em práticas inovadoras. No entanto, a efetivação dessas mudanças passa, primeiramente, pelo reconhecimento de que as práticas e concepções tradicionais são ineficientes, para se atingir os objetivos que vão além da busca pela aprovação e reprovação do aluno. Para se comparar e compreender os diferentes resultados produzidos por uma avaliação tradicional e por uma formativa, buscamos respaldo em Villas Boas (2004, p. 30), que assim as diferencia:

Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova.

Logo a seguir, a autora (p. 31) traz as características da avaliação formativa apontadas por Harlen e James (1997):

- é conduzida pelo professor (esta é a principal);
- destina-se a promover a aprendizagem;
- leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- na avaliação formativa, capacidades e idéias que, na avaliação somativa, poderiam ser classificadas como “erros” fornecem informações diagnósticas;
- os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas.

Por essa definição e características, como classificamos as práticas de trabalhos em grupos ou seminários, tão disseminados como práticas inovadoras, mas que, na sua maioria, não se ajustam a esses critérios?

Em resposta à questão nove do questionário dirigido aos alunos (Numere, em ordem crescente, quais formas de avaliação da aprendizagem os professores do

seu curso mais utilizam, colocando o número 1 para a mais utilizada, o 2 para a seguinte e assim sucessivamente), obtivemos os seguintes resultados, demonstrados na Tabela 8.

TABELA 8 - Frequência dos Instrumentos de Avaliação apontados pelos alunos das 4^{as} séries dos Cursos de Licenciatura em Química, Física, Pedagogia e Letras Literatura como os mais usados pelos professores

1º Opção	Trabalhos	Provas	Outros	Total
Humanas	38	4	0	42
Exatas	1	20	2	23*
2ª Opção				
Humanas	34	8	0	42
Exatas	11	10	2	23*
3ª Opção				
Humanas	29	10	3	42
Exatas	14	4	5	23*

Fonte: Coleta de Dados dos Questionários aplicados, 2006.

*Um aluno não respondeu à questão.

Nessa tabela, decidimos quantificar somente as três primeiras opções dos 66 alunos que responderam ao questionário, por serem as mais usadas pelos professores. Notamos que, na área das humanas, ao contrário do que ocorre nas exatas, os instrumentos considerados “Trabalhos” são apontados com maior frequência que os considerados “Provas” nas três opções, além da quase ausência de “Outros instrumentos”. Esses dados confirmam as preferências dos professores, demonstradas na Tabela 7.

Mesmo o fato de se proporcionar diversos instrumentos e oportunidades de avaliação ao aluno, como se isso estivesse relacionado às concepções e práticas crítico-formativas, isto pode não se caracterizar como tal. Pelo contrário, antes, ao aplicar apenas uma ou duas provas, o professor poderia até ficar em dúvida se o mau rendimento do aluno era, de fato, exclusiva responsabilidade dele. Agora, com tantas oportunidades concedidas pelo professor, ele pode afirmar, com maior

convicção, de que a responsabilidade é mesmo do aluno. Vasconcellos (2003, p. 43), por sua vez, afirma:

Evidentemente, não estamos criticando o fato de buscar novas oportunidades de expressão; ocorre que, se os instrumentos não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória.

Como podemos perceber, o autor demonstra uma preocupação que vai além da possibilidade de melhorar a nota do aluno. O objetivo central em se oportunizar diferentes instrumentos e momentos de avaliação é promover a sua aprendizagem, superando dificuldades em determinados conteúdos. No modelo atual, o professor fragmenta a nota integral em diversas atividades que, sendo cumpridas pelo aluno, serão somadas e acrescentadas à sua ficha, caracterizando o que Romanowski e Wachowicz (2003) denominam de “lógica da média” que, segundo Romanowski e Wachowicz (2003), se caracteriza pela permanência dos resultados parciais, influenciando diretamente no resultado final, indiferente se, a cada avaliação, o aluno demonstrar um melhor aproveitamento. Dessa forma, fica evidenciado que a maior preocupação, ao ser oportunizado vários momentos de avaliação, é a integralização de uma nota atribuída, de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor e que, nem sempre, tem a ver com a superação de dificuldades do aluno.

Nessa perspectiva, o aluno não percebe a avaliação como um processo que está a seu favor, auxiliando-o em sua aprendizagem. Ao contrário disso, para ele, a avaliação tem como objetivo a atribuição de notas que irão decidir se poderá ou não ser promovido, tanto assim que, diante da pergunta -“Para que serve a avaliação da aprendizagem do aluno no ensino superior?” - alguns alunos responderam:

Para saber se o aluno aprendeu 70% do que o professor ensinou, e será um bom profissional. Admitindo-se que a nota é que prova estas qualidades. (Q - AQ5).

Para testar o nível de aprendizagem do aluno. (Q - AL10).

Certificar o grau de aproveitamento do ensino. (Q - AQ14).

Identificamos, também, alguns conceitos sobre a avaliação que expressam concepções que pautam o trabalho do professor formador, como alguns alunos responderam:

Para verificar a estrutura da universidade, a qualidade dos professores. (Q - AQ1).

Avaliar o que o aluno consegue reproduzir para o professor, ou seja, uma mera forma de repetir algo ao professor. (Q - AQ11).

Essas respostas nos dão a entender que, embora esses alunos tenham chegado ao último ano de seus cursos de licenciatura e logo estarão atuando na educação básica, possuem pouco ou nenhum referencial teórico sobre as concepções de avaliação, ou estão expressando exatamente o que captam das características das avaliações que vivenciam.

Berbel et al. (2006) enfocam a importância da formação de professores como um meio para que as mudanças nas práticas pedagógicas aconteçam, afetando, inclusive, as práticas avaliativas. As autoras concluem afirmando que essa “idéia nos remete à imensa responsabilidade da universidade, pois é a formadora de profissionais que irão atuar nas escolas e que, se preparados, poderiam contribuir para transformar as práticas avaliativas atuais”. (BERBEL et al., 2006, p. 2).

Essa responsabilidade, referida pelas autoras, aponta para a necessidade de superação de procedimentos incrustados, principalmente, nas práticas

avaliativas, quando ainda se usa a nota obtida pelo aluno como parâmetro para classificar aquele que será “o bom profissional” ou não. Durante a entrevista coletiva, registramos a seguinte afirmação de um professor:

Nós, professores temos que ter a responsabilidade de *soltar esse pessoal no mercado* ou não, porque se não, esse cara vai acabar matando alguém por aí. A gente tem que ter essa responsabilidade. Então, enquanto nós formos tradicionalistas, nós vamos continuar usando essa forma de avaliar. A universidade é tradicionalista... (E -PQ4).

Nessa colocação, o professor deixa transparecer sua preocupação em atender às exigências do mercado, nos levando a reportar a lógica do sistema capitalista, de que “é o capital que, ao final das contas, dá as regras do processo de trabalho.” (MEPHAM, 1991, p. 34). O professor ainda afirma que a universidade é tradicionalista, porém, sendo ela uma instituição, retrata a postura dos que nela atuam, sendo mais correto afirmar que os professores que nela atuam são tradicionais.

Em outro momento da entrevista, o mesmo professor se manifestou da seguinte forma:

Os alunos aqui, aquela menina (se referindo a uma professora presente) foi minha aluna. Eu me lembro que foi uma briga para eles fazerem lista de exercícios que eu exigia. Os alunos não querem ser avaliados de outra maneira. Eles querem fazer a prova. Não somos nós que os forçamos a fazer a prova. Aliás, porque a prova chama prova? Você sabe. Eu sei que pode não avaliar, mas que mostra prá gente se o aluno está estudando ou não, mostra não é? (E - PQ4).

Ao se expressar assim, o professor busca justificar sua maneira de avaliar, deixando clara a preocupação também do aluno, em se adaptar às exigências do mercado capitalista, pois, caso não o faça, automaticamente estará excluído desse mercado. Além disso, o professor coloca parte da responsabilidade sobre os alunos

– o tradicionalismo é coletivo e o tradicionalismo tem uma lógica que, aparentemente, oferece segurança a ambos.

No entanto, no entendimento de alguns professores do Curso de Química, a solução do problema com a avaliação não está no uso ou não da “prova”, mas na forma como ela deve ser elaborada. Um professor, durante a entrevista coletiva, deu um exemplo para esclarecer como a prova pode ser elaborada, tendo como objetivo privilegiar o que o aluno aprendeu, e não a “decoreba”. Segundo ele, quando o aluno consegue fazer generalizações, a partir de exemplos trabalhados em sala de aula, fica demonstrado que houve, de fato, aprendizagem. Quando isso ocorre, o professor pode afirmar que:

Ele não decorou. A partir do momento que ele decorou, se mudou o exemplo, já acabou. Então tem que trabalhar em cima dessa questão. Eu não sou contra a prova escrita, mas privilegiar decoreba... (E - PQ3).

Eu não vejo problema nessa avaliação tradicional escrita. Acho que o que a gente tem que fazer e trabalhar em cima é: como fazer essas questões? Realmente fazer questões que vão verificar o aprendizado do aluno, não privilegiar a decoreba, mas sim o raciocínio. (E - PQ2).

Você não pode também dar uma avaliação [...] toda focada no raciocínio do aluno, se a tua aula não trabalha isso. Se tua aula é decoreba, decoreba... (E - PQ4).

Nesses depoimentos, notamos que os professores têm clareza de que há necessidade de se repensar, desde a forma de elaboração dos instrumentos de avaliação, até sua aplicação, para que haja coerência com a forma trabalhada em sala de aula. Tanto assim, que uma professora declarou:

Eu acredito que, além da prova escrita devemos ter outros meios de avaliação, e não que a nota do aluno seja baseada apenas nas provas escritas. Então que se veja a participação na sala de aula, seminários, trabalhos de pesquisa feitos individualmente, análise de textos científicos. Então acho que se tem que pensar em outros meios, mas não descartar,

deixar de lado a prova escrita. Ela deve ser reformulada, mas me parece que deixar de lado não seria adequado. (E - PQ5).

Mesmo que haja predominância de instrumentos considerados tradicionais, as falas dos professores acenam, ainda que de forma tímida, para a possibilidade de romper com o paradigma tradicional, havendo, porém, certo conformismo em relação a essa concepção de avaliação, como se não houvesse outra saída. Isso fica demonstrado pela forma de expressão de um professor:

E não é só na universidade que se trabalha assim. Se você pensar, o sistema inteiro é assim. Você vai pensar num concurso é prova escrita, você vai pensar no ENADE, é prova escrita, vai não sei o que é prova escrita. Quer dizer, *funciona* assim. Depois que você sai da universidade você é avaliado assim para entrar num concurso, para entrar numa empresa, pra entrar numa universidade. *Então não foge do sistema*. Desde que a universidade trabalhe com avaliações fora do tradicional onde tem que ser técnico, até pode funcionar. Quando ele for para o mercado de trabalho, ele vai ser avaliado dessa forma. Então, no sistema é assim que funciona. (E - PQ4).

Mais uma vez, o depoimento do professor se mostra afinado com a cultura capitalista, ao afirmar que, as provas na universidade são regidas pelos mesmos padrões estabelecidos pelo sistema, que impõe suas regras, não dando aos professores autonomia sobre seu trabalho. Isso se constitui um trabalho alienado, segundo Marx (1970, p. 91):

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que se lhe opõe como uma força autônoma.

Silva Junior (1993, p. 42) afirma também que:

Ainda que não se preocupem ou não se dêem conta disso, os trabalhadores que produzem ciência e tecnologia orientam suas produções para as necessidades do capital e dos capitalistas [...] de modo a

possibilitar a continuidade e o aprofundamento da organização capitalista do trabalho.

Portanto, se consideramos que o produto do trabalho do professor é o conhecimento que ele produz, concretizado em suas práticas, incluindo a de avaliação, o fato dessas práticas estarem sujeitas e dependentes de um sistema que é alheio à sua vontade, configura-se um trabalho alienado.

Assim, pelos depoimentos orais e escritos dos professores, confirmou-se a predominância de instrumentos de avaliação considerados tradicionais nos cursos de licenciaturas.

Embora não solicitássemos justificativas para a preferência dos professores por esse ou aquele instrumento de avaliação, obtivemos, por diversas vezes, esse complemento adicional, o que nos levou à segunda categoria.

2.2.2 Preferência dos professores por instrumentos que poupem tempo, de fácil correção ou ainda, porque estão habituados

Nossos dados indicam que a opção por determinados instrumentos de avaliação nem sempre está relacionada à melhor maneira de promover a aprendizagem do aluno. A praticidade, traduzida como formas econômicas de avaliação, é um fator que se mostra bastante presente nas respostas dos professores.

Seminários e provas, pois ainda considero a *maneira mais prática de avaliar*. (Q - PL6).

Prova escrita, devido a sua *maior facilidade de aplicação*. (Q - PQ1).

Prova escrita *porque é mensurável*. (Q - PP23).

Eu me identifico com prova escrita e seminário, pois *no curto tempo que temos para avaliar os alunos*, na minha opinião, essas são as melhores formas de avaliar. (Q - PQ8).

Provas e relatórios porque são esses instrumentos com os quais eu estou habituado. (Q - PF9).

Nessas justificativas, os professores admitem que utilizam os seminários e provas escritas por considerarem sua praticidade e facilidade; alegam o curto tempo para se dedicarem às atividades de avaliação de seus alunos e, o hábito de trabalhar com determinados instrumentos.

A escolha por instrumentos mais práticos, fáceis e que poupem tempo, pode também estar relacionada ao exaustivo trabalho do professor, que, muitas vezes, sendo mal remunerado, busca mais trabalho, alienando-se cada vez mais, pois, trabalha forçado para satisfazer outras necessidades. É, como diz Marx (apud FROMM, 1970), um trabalho que sacrifica e mortifica o trabalhador. Larocca (1996, p. 74) também afirma que:

Na escola capitalista, o trabalho não é um elemento motivador e sim destruidor da essência humana. Aquilo que é natural ao homem transforma-se em fardo pesado, tanto é que muitos daqueles que aspiram à educação escolar buscam justamente garantir que no futuro não precisem ser “trabalhadores”.

Além desses aspectos, a alegação de que falta tempo para avaliar os alunos, nos faz entender que a avaliação se realiza em momentos definidos e não de forma contínua durante todo o processo de ensino-aprendizagem, conforme proposto na concepção formativa de avaliação.

Ao definirem a avaliação formativa, Romanowski e Wachowicz (2003) evidenciam o empenho, não só do professor, mas também do aluno, para chegarem

aos seus objetivos de aprendizagem e também o processo contínuo de avaliação, que permite melhorar as aprendizagens. Segunda as autoras:

A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um *processo de regulação permanente*. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender. A avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003 apud ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 126).

Assim definida a avaliação formativa, entendemos que seu processo não pode ser estanque, cabal, simples ou econômico, ao contrário, é um processo que demanda tempo; é um ir e vir, para que se concretizem as aprendizagens necessárias aos alunos. Fica claro também, que não existe um campo de batalha onde se contrapõem professores e alunos, mas sim, um campo fértil, propício ao crescimento das aprendizagens necessárias a ambos, pois já não tem sentido a prática de avaliação que busca, tão somente, a comodidade e a praticidade do professor.

Em relação aos instrumentos habituais, Pimenta e Anastasiou (2002) buscam explicações no modelo jesuítico de ensino, ainda presente nas universidades, e que, segundo as autoras, configuram-se

como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos. O *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 147).

Para Bourdieu (2005), o *habitus* é considerado “um sistema de disposições inconscientes”, interiorizado ao longo do processo de formação dos professores, e que emergem a partir do momento que assumem suas funções, não equivalendo à “tomada de consciência” ou “escolhas” por essas ou aquelas práticas. (BOURDIEU, 2005, p. 201). Por isso, há que se considerar que:

O professor não se “faz” conservador no trabalho, mas “volta” a ser conservador, já que, ante a incerteza em que se desenvolve sua prática, recorre a atitudes e princípios de ação que aprendeu de seus professores durante sua própria experiência. (TERHART, 1987 apud FELDMAN, 2001, p. 91).

De fato, o professor não pretende “arriscar” formas diferentes de avaliação até mesmo pelo medo de que seus resultados não sejam os esperados. Prefere, então, avaliar da mesma forma pela qual foi avaliado durante sua formação, pois, segundo lhe parece, deram bons resultados.

Ao compararmos as respostas dos professores à primeira questão – Com quais instrumentos de avaliação você mais se identifica?- e à segunda – A forma como você avalia favorece o aprendizado de seus alunos? – identificamos outra importante categoria que discutimos a seguir.

2.2.3 A avaliação como finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem

Ao responderem à segunda questão (A forma como você avalia favorece o aprendizado de seus alunos?), todos os professores afirmaram que sim e justificaram:

Acredito que sim, uma vez que o aluno precisa rever os conteúdos trabalhados, tanto para a realização da prova, quanto para exposição para os colegas em sala de aula. (Q - PL6).

Acredito que as provas ajudam no aprendizado, pois os mesmos são *obrigados a raciocinar* sobre os temas abordados na sala de aula. (Q - PQ8).

As provas obrigam os alunos a saberem a matéria conceitualmente e com proficiência. (Q - PF10).

Essas afirmações precisam ser repensadas, pois, quando o professor admite que as provas sejam meios usados para “obrigar” os alunos a raciocinar sobre os temas abordados, fica clara a distorção do que seja *aprender*, ou seja, o aluno só estuda porque haverá uma prova e não porque tem interesse em saber o conteúdo pela sua importância e por ser base para a sua formação profissional, tendo inclusive, a anuência do professor para proceder dessa forma.

Aliás, essa distorção tem origem na própria prática do professor em sala de aula, quer na Educação Básica, quer na Superior, que ainda segue os três passos propostos pelos jesuítas, com base em seu manual – o *Ratio Studiorum* -, quais sejam: “preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a *memorização para a prova*”. (ANASTASIOU, 2003, p. 12, grifo nosso). É como se houvesse uma ordem estabelecida: primeiro se ensina, depois se avalia, como na expressão do professor:

Quanto às provas, *apesar de não ser este um momento de aprendizagem*, espero que os alunos direcionem seus estudos quando se preparam para elas. (Q - PF9).

Esses procedimentos, pouco colaboram para promover um ambiente de aprendizagem, o que afeta diretamente o processo de formação de professores.

A visão de que a prova é a finalização de uma etapa de estudos, segundo Paro (2001), faz parte do senso comum. O autor afirma que a avaliação deve servir, principalmente, para identificar o estágio de compreensão e assimilação do conhecimento, para que novas medidas corretivas sejam tomadas, e esclarece que:

Basta um mínimo de bom senso para compreender que, quanto maiores forem os intervalos em que se dão as avaliações, menores serão os benefícios que estas podem representar, pois maiores são as chances de que algum processo incorreto, ineficiente ou viciado tenha-se prolongado no tempo sem que dele se tenha conhecimento para que se possam tomar medidas para saná-lo. (PARO, 2001, p. 41).

Então, respaldados pela afirmação do autor, entendemos que a avaliação está presente em todas as fases do processo de ensino e não restrita aos momentos finais de aplicação de um determinado conteúdo, ou de um bimestre, semestre ou ano letivo. É parte constitutiva dos processos de aprendizagem e não um adendo. Analisemos mais uma vez a expressão do professor:

Quanto às provas, apesar de não ser este um momento de aprendizagem, espero que os alunos direcionem seus estudos quando se preparam para elas. (Q – PF9).

Por ela inferimos que a hora da avaliação é o momento em que cessa a atividade de ensino, para entrar em cena a atividade de averiguação do que o aluno aprendeu. Assim posta, não se constitui como parte do processo de aprendizagem. Em geral, essa “verificação” é feita ao final de um período, mensal, bimestral ou semestral, muitas vezes demarcado pela própria instituição.

Analisando a resposta de outro professor, percebemos elementos que demonstram a pouca relevância dada ao processo de aprendizagem que ocorre durante a busca, a pesquisa, as interações entre alunos na preparação para o

seminário, como se essas etapas não contribuíssem para promover aprendizagens significativas entre eles. O professor afirmou:

Acho que sim [favorece o aprendizado do aluno], porque com os seminários os alunos têm que preparar o material e as *avaliações são feitas com consulta ao material*. (Q - PL4).

Assim, o foco da avaliação, freqüentemente, é colocado no momento da apresentação do seminário ou da aplicação da prova, desprezando-se todo o processo de construção desse conhecimento.

A resposta de outro professor confirma a prática de momento específico para a avaliação, embora o professor tenha clareza de que a nota obtida não equivale aos conhecimentos adquiridos pelos alunos:

Na maioria das vezes [favorece] sim. Alguns alunos ficam nervosos diante das avaliações em sala e sua nota não condiz com seus conhecimentos adquiridos. (Q - PQ3).

O nervosismo, apontado pelo professor, confirma que, por ser realizada em momentos específicos, com data e hora marcada, a avaliação se reveste de um clima semelhante ao de um tribunal, a partir do qual o aluno será julgado: se conseguir provar seu aprendizado, de forma satisfatória, será absolvido; caso contrário, a pena já está prevista no regimento da instituição. Quando perguntamos - Como você se sente quando é submetido à avaliação? – as respostas dos alunos foram em forma de desabafo:

Nervoso sempre. Medo de não corresponder (principalmente), e às vezes, a gente estuda tanto que o nervosismo é inevitável. E depois é a *cobrança*, pois um curso integral exige demais dos acadêmicos. (Q - AQ1).

Nervoso sempre, porque em várias matérias sei que não importa o quanto estude, *nunca vou tirar uma nota boa.* (Q - AQ3).

Nervoso sempre. *Pressão psicológica*, necessidade de obtenção de nota. (Q - AQ7).

Depende da disciplina, porque *têm professores que cobram de maneira rigorosa, às vezes impossível* até de se resolver boa parte da prova. (Q - AQ8).

Depende da disciplina, pois em algumas disciplinas não conseguimos dominar o assunto e aí o *nervosismo* é inevitável. (Q - AP34).

Depende da disciplina. *Às vezes, a disciplina não foi bem compreendida e o professor vai logo dando avaliação.* Neste caso, seria interessante ser feito uma revisão antes da “prova”. Na minha opinião não existe uma “disciplina difícil”, basta aluno e professor saberem repassar e aprender o conteúdo, demonstrando interesse no que se aprendeu. (Q - AP36).

Depende da disciplina. Ainda existem *professores que insistem em amedrontar os alunos*, usando de métodos que nos fazem lembrar o tradicionalismo que tanto tentamos abolir da nossa educação escolar, universitária. (Q - AL4).

Por essas respostas, é nítida a prática de momentos esporádicos de avaliação, utilizados para finalizar um processo de ensino, ao contrário da prática crítico-formativa, em que a avaliação acompanha *pari passu* o processo de ensino-aprendizagem.

Nos destaques que demos nas respostas dos alunos, vemos a cobrança, por vezes rigorosa do professor, causando nervosismos, medos e inseguranças. Isso tipifica o poder contido no processo de avaliação. Souza (1997, p. 135), trazendo uma citação de Goldberg (1980), afirma que a avaliação

envolve poder e, como tal, não é um mero exercício tecnocrata e sim um exercício político. (...) O poder pode ser tanto um instrumento de dominação de uns sobre os outros, como promover o bem comum... Nesse sentido, enquanto o poder está e sempre estará no próprio cerne da avaliação educacional, o medo que ela tem suscitado não é corolário absolutamente necessário e inevitável. Há formas e formas de exercitar o poder avaliativo!

Essas diversas formas de exercitar o poder avaliativo podem ser vistas por diferentes ângulos: do professor sobre a turma, da instituição sobre professores e alunos e, até entre alunos. A autora descreve também que:

São compreensíveis a apreensão e o medo que cercam a avaliação em nossas instituições escolares, considerando sua forma autoritária e o uso punitivo que é feito de seus resultados. (SOUZA, 1997, p. 135).

A forma autoritária e uso punitivo da avaliação, referido pela autora, estão relacionados à reprovação ou, o que é pior, ao uso de práticas coercitivas, que humilham e desencorajam os alunos, até mesmo nas instâncias do ensino superior, como lemos nas expressões dos alunos, aos relatarem episódios relacionados à avaliação, vivenciados por eles:

Os pontos negativos são muitos: injustiças com relação a avaliação; apadrinhamento de alunos; agressões verbais dos professores contra alunos; professores incentivando alunos a desistirem do curso. (Q – AQ1).

Negativo: todos os alunos do 4º ano indo muito mal em termos de nota com um determinado professor e ele diz que nós é que somos incompetentes. (Q – AQ12).

Na minha opinião, a universidade deveria rever conceitos e analisar mais seu corpo docente para que “erros” corriqueiros não façam com que acadêmicos pré-formados desistam de seus objetivos, por soberba de alguns professores que às vezes estão no lugar errado. (Q – AL4).

Além disso, quando o aluno do curso de Pedagogia descreve a pressa do professor para aplicar a avaliação, antes mesmo de ter havido a assimilação do conteúdo, confirma o desinteresse que alguns professores têm em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, apesar de ser reconhecida a falibilidade da avaliação aplicada em momentos estanques, para comprovar as aprendizagens ocorridas, ela continua

como certificadora do grau de apreensão dos conhecimentos necessários para continuação da escolarização dos alunos.

Interessante foi perceber que os alunos, quando relatam as experiências ocorridas durante o processo de aprendizagem e avaliação, raramente o fazem de forma positiva. Em suas respostas ficam claras as relações de poder: as cobranças, o controle, o fastio e o desgosto que sentem na atividade de aprender, bem diferente da forma abordada por Anastasiou (2003), quando faz um paralelo entre o saber escolar e o sabor:

... é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere* – ter gosto. Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o *saber* inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*. (ANASTASIOU, 2003, p. 15).

Nesta citação, a autora demonstra que a ação de ensinar e apreender deve ser realizada como um trabalho prazeroso. Nele, o conhecimento é transformado em algo saboroso e, portanto, destoa completamente das experiências relatadas pelos professores e pelos alunos. O que percebemos, é um conhecimento que ainda não foi saboreado pelo próprio professor e que, por isso, não desperta o interesse do aluno. O saber não inclui o *saber o quê*, nem *saber como* e nem *saber por quê* e nem *para quê* são trabalhados em sala de aula. O que se sabe é que serão cobrados em avaliações posteriores. (ANASTASIOU, 2003).

Gimeno Sacristán (1998, p. 296) afirma que “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica”. Ou seja, considerando-se também o que Villas Boas (2006) afirma, *avaliação é aprendizagem* e, por isso, os diversos

momentos de interação entre professor e aluno na realização de tarefas, quando o aluno expõe ao professor a forma como está realizando seu trabalho, ou ainda, quando solicita maiores explicações, está presente a avaliação informal, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem. São nesses momentos que o professor conhece quais foram as reais aprendizagens dos alunos e o que ainda não foi apreendido por eles.

O desconhecimento de propostas inovadoras, por parte de professores e as exigências da própria universidade e outras instituições escolares, faz com que a avaliação, que deveria acompanhar todo o processo de aprendizagem, seja transformada em dados quantificáveis. Por assim ser, pouco colabora para a promoção da autonomia do aluno na construção de sua aprendizagem. As conseqüências dessa prática e sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem serão analisadas a seguir.

2.2.4 Presença de poucas práticas de avaliação que colaboram para o desenvolvimento da autonomia do aluno

A supervalorização da nota por parte de professores, pais e alunos, em detrimento do conhecimento e de outros aprendizados, é responsável por promover equívocos no processo de aprendizagem dos alunos, sendo inclusive, transferidos para as práticas dos futuros professores. Além disso, as concepções e práticas de avaliação, na forma como vêm sendo trabalhadas nos cursos de licenciatura, demonstram certo autoritarismo, identificados nas relações coercitivas, pouco

contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Eis alguns depoimentos dos alunos nesse sentido:

Eu não adotaria a forma de avaliar daquele professor que *trata a avaliação como forma de opressão*. (Q – AL8).

Não adotaria a forma de avaliar daquele professor que *não deu prova e nem avaliação, deu nota subjetivamente (sem qualquer critério)*. (Q – AL13).

Não adotaria a forma de avaliar de *professores que se colocam em um pedestal, fazendo com que o aluno se sinta insignificante perante ele e seja avaliado pela sua “cara” e não pela sua capacidade*. (Q – AQ15).

Eu não adotaria (e não adoto) a avaliação do tipo *prova escrita sem discutir as questões erradas* posteriormente à correção das mesmas. Outro método que compromete a verificação da aprendizagem é o *sistema de única prova* semestral. (uma única prova não avalia todo o conhecimento de um semestre inteiro). (Q – AF20).

Não adotaria a forma de avaliar da maioria dos professores, *as formas empregadas beneficiam os alunos que, de alguma forma, trapaceiam, colam, decoram exercícios, entre outras*. (Q – AF21).

Esses depoimentos comportam críticas dos alunos às formas de avaliação de seus formadores, o que, de certa forma, inibe o desenvolvimento de autonomia suficiente, que lhes permita colocarem-se como agentes ativos no processo de suas aprendizagens. Os alunos criticam: a forma de opressão emanada dos processos de avaliação, a ausência de discussões das questões erradas e de critérios para atribuição de notas, a arrogância do professor frente aos seus alunos e, até mesmo, a obtenção de notas de maneira ilícita por parte de colegas, beneficiada pelas formas de avaliar dos professores. No entanto, embora as críticas, acabam adotando essas mesmas posturas quando assumem suas tarefas como professores.

Por outro lado, o esquema utilizado para ensinar em sala de aula está reduzido à mera transmissão de informações pelo professor, visto pelo aluno como o guardião do saber. No momento da avaliação, quanto mais o aluno reproduzir as

informações transmitidas pelo professor, adotando, inclusive, os mesmos termos por ele usados, mais dá mostras de que “aprendeu” o conteúdo, o que nem sempre é verdade, se levar em conta o sentido do termo ensinar na concepção de Anastasiou (2003, p. 13):

A compreensão do que seja ensinar é um elemento fundamental nesse processo. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem.

Assim, só podemos considerar “apreendido” o conteúdo que marcou o aluno por seu significado, o que, muitas vezes, não acontece em sala de aula. O que mais temos é um processo de reprodução de um conhecimento que nem sempre foi apropriado pelo aluno. Freire (2001, p. 52) afirma que o docente deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua própria produção ou a sua construção”.

Ao longo das análises das respostas dos sujeitos participantes, fomos verificando a presença de uma avaliação unilateral e exterior ao aluno. Ou seja, é apenas o professor que se coloca na posição de avaliador único em todo o processo de ensino-aprendizagem, embora, contraditoriamente⁴, ele se queixe de que, por não se interessar pela sua aprendizagem, o aluno só faz o que é cobrado. (Informação contida na entrevista coletiva). Nesse sentido, não é posto que o aluno tenha condições de avaliar o seu próprio crescimento dentro do processo, sendo até julgado de forma depreciativa, conforme depoimentos de professores formadores:

⁴ A contradição se mostrará logo a seguir, quando perguntamos aos professores sobre o uso da auto-avaliação e estes, na sua maioria, consideram os alunos incapazes de se auto-avaliar coerentemente.

Porque existe muita malandragem entre os alunos. Ele fez o trabalho ou ele copiou? Ou ele pagou pra fazer? A gente sabe que tem muita fraude nessa situação. (E – PQ4).

Se o aluno sabe que o professor tem a tendência de usar a prova substitutiva⁵, pode usar isso como muleta: Ah, o professor vai dar outra (prova), vai dar o assunto novamente, então, estudo depois. (E – PF5).

Ao serem perguntados sobre a possibilidade do uso da auto-avaliação do aluno como um instrumento aceitável de avaliação, dos 39 professores pesquisados, obtivemos os seguintes resultados, expressos no Quadro 4 a seguir:

Uso da auto-avaliação	Exatas	Humanas
Sim	0%	46,43%
Não	81,82%	21,42%
Aprova com ressalvas	18,18%	32,15%

QUADRO 4 – Percentuais referentes à prática de auto-avaliação entre professores pesquisados das áreas das ciências exatas e humanas

Segundo os resultados expressos no Quadro 4, nas duas áreas de conhecimento, a aprovação com ressalva do uso da auto-avaliação é acompanhada de uma desconfiança sobre a maturidade dos alunos efetivarem uma auto-avaliação. Vejamos as respostas dos professores formadores:

Não acho que eles sejam maduros para isso. (Q - PL5).

É instrumento válido de *acordo com a maturidade do avaliado*. Tive experiências enriquecedoras (no sentido de coincidir a auto-avaliação com a avaliação) e outras lamentáveis, que denunciam *fraudes e falta de amadurecimento*. Depende do *grau intelectual do avaliado*. (Q - PL8).

Nem todos os alunos têm maturidade suficiente para se auto-avaliar. (Q - PQ2).

Acredito que alguns alunos não possuem maturidade suficiente para fazer uma auto-avaliação. (Q - PQ8).

⁵ A prova substitutiva é uma prática usada entre alguns professores para o caso de o aluno não se sair bem na avaliação, ser-lhe concedida outra oportunidade, substituindo a primeira nota.

Seria ingenuidade acreditar que os alunos fariam uma auto-avaliação séria, crítica e justa. (Q - PF10).

Ainda não fiz essa experiência, mesmo porque *não acredito que o aluno fosse coerente*, com certeza iria se auto-beneficiar. (Q - PL6).

Nessas colocações, os professores justificam o não uso da auto-avaliação, por julgarem os alunos imaturos, fraudulentos, pouco inteligentes, não confiáveis, acríticos e até injustos. O PL8 associa, inclusive, a condição de auto-avaliação a um suposto grau de inteligência. Quando retomamos a questão da auto-avaliação durante a entrevista coletiva, suas manifestações não foram diferentes:

Todo mundo daria dez. Só tiraria dez. Mas aí entra o quanto a aluno está preparado para isso. Dificilmente, ele vai se auto-avaliar com algo inferior. (E - PQ4).

Essas colocações nos fazem perceber a resistência ao uso da auto-avaliação bem como a ausência de credibilidade nos alunos, como se, necessariamente, estes fossem impostores e fraudulentos. Devemos, pois, indagar sobre a origem dessa forma depreciativa de olhar os alunos. A resposta de um professor formador nos dá pistas sobre essa origem, na formação deles próprios. Vejamos:

Nunca trabalhei com auto-avaliação, *tão pouco a mim foi aplicada durante minha graduação*. Não considero necessária, tendo em vista a área em que ministro disciplinas (Literatura). O que me interessa é ter os alunos lendo e pesquisando. (Q - PL22).

Nessa resposta vê-se também que o interesse formativo do professor aparece restrito à sua área de conhecimento, no caso, Literatura. Mas, será essa a única função do formador? Certamente que não. Cabe-lhe formar profissionais que

sejam competentes em suas áreas de conhecimento sim, mas que sejam críticos e comprometidos com as transformações sociais.

Vasconcellos (2002) afirma que, as práticas avaliativas usadas pelos professores universitários, não são compatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica, descritas nos projetos pedagógicos dos professores formadores. A autora declara que:

Para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessário mudar a lógica existente hoje na universidade, de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Para que isso possa acontecer, as práticas avaliativas que hoje são homogeneizadoras e fechadas precisam ser transformadas em propostas abertas, que incluam os alunos, assegurando-lhes a formação do senso crítico e de outros valores, tais como a ética e a moralidade. Vasconcellos (2002, p. 172) afirma ainda que:

Pretender que o Ensino Superior forme um profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador através de um ensino acrítico e de uma avaliação centrada na memorização e nos níveis mais baixos de entendimento significa no mínimo ingenuidade.

Tais incoerências, presentes nas práticas avaliativas dos professores formadores, contribuem para inviabilizar uma formação mais sólida dos futuros professores. Está presente, nas expressões dos professores, a descrença no seu próprio trabalho de educadores. Os professores, porém, que aceitam o desafio de utilizar a auto-avaliação como instrumento, o fazem por que:

... a auto-avaliação implica senso crítico, “consciência” do que precisa ser melhorado [...] enfim, eu a emprego para dizer ao aluno: “interessa-me saber o que você pensa sobre você, aluno”. (Q - PP17).

Ele deve se sentir responsável por aquilo que faz parte do seu processo de aprendizagem. (Q - PP23).

É importante favorecer ao aluno a sua própria análise do rendimento na aquisição e construção do conhecimento para que ele forme o seu conceito de avaliação. (Q - PL7).

A experiência desses professores com o uso da auto-avaliação é significativa. Ao compartilhar com o aluno a responsabilidade pelo seu crescimento, fazem com que esse aluno assuma um maior compromisso com seu processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, aliviando também o fardo do professor que, até então, decidia sozinho sobre o rendimento do aluno.

A moralidade autônoma se desenvolve, segundo Piaget, a partir de relações interpessoais cooperativas e não coercitivas. Apenas as relações de reciprocidade favorecem o desenvolvimento de um senso crítico próprio. As relações unilaterais, em que um tem o poder e o outro apenas obedece, são relações que prendem o sujeito no egocentrismo, incapacitando-o para a descentração, para a construção de regras internas, responsáveis pela regulação da aprendizagem. (LA TAILLE, 1992).

La Taille (1992, p. 19 – 20), com base na teoria de Piaget, descreve como as relações de cooperação são imprescindíveis para o desenvolvimento dos sujeitos:

As relações de *cooperação* representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das *operações* de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (Grifo do autor).

Ainda com base na teoria de Piaget, La Taille (1992) esclarece que, a escolha entre ser coercitivo ou ser cooperativo depende de uma atitude moral, pois, pode acontecer, tendo em vista interesses individuais, ser mais “vantajoso” continuar sob o poder da coação, levando o indivíduo a permanecer sob a tutela autoritária do outro, o que o descompromete dos resultados finais.

As relações de reciprocidade e cooperação, tão importantes para a formação do senso crítico próprio, aparecem também no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky.

De acordo com a teoria vygotkyniana, a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Este conceito mostra a importância das mediações em que as interações contribuam de forma significativa, mesmo no ensino superior, para o processo de crescimento do aluno.

A prática da auto-avaliação é uma das possibilidades de interação entre o aluno e o seu professor no processo de conhecimento.

Romanowski e Wachowicz (apud Anastasiou; Alves, 2003, p. 126) afirmam também que:

Na realização da avaliação formativa a auto-avaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem em que a metacognição é preponderante. A metacognição consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular.

Larocca e Neves (2006) também acenam para a possibilidade do uso da auto-avaliação, afirmando que a avaliação formativa consiste em orientar ajustes e possibilidades para a melhoria do trabalho realizado pelos alunos, incluindo atividades que valorizam a metacognição, tal como a auto-avaliação.

A pouca utilização da auto-avaliação pelos professores dos cursos de licenciatura pesquisados, pode ser explicada também pelo desconhecimento desse instrumento. Alguns professores assim se expressaram:

Nunca fiz este tipo de avaliação, não posso opinar. (Q - PQ5).

Não utilizo a auto-avaliação por falta de prática e por não saber como juntar com as outras notas. (Q - PL4).

Essas expressões confirmam que alguns professores desconhecem o uso da auto-avaliação devido a pouca familiaridade e o descrédito nesse instrumento de avaliação. No entanto, Villas Boas (2006, p. 9) traz importante contribuição sobre o uso da auto-avaliação, dizendo que:

A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto-avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los.

A auto-avaliação é pouco usada pelos professores justamente porque, em suas concepções e práticas avaliativas prevalecem as formas tradicionais de transmissão do conhecimento; porque dão preferência a instrumentos econômicos de avaliação; porque a avaliação é associada ao fechamento de uma unidade de ensino ou disciplina, sem preocupação com o processo de aprendizagem do aluno;

e, porque não visam desenvolver a autonomia do aluno para que ele próprio se posicione frente à construção de sua aprendizagem.

No entanto, há que se considerar outras respostas, como a do professor que diz:

Curiosamente, o desdém pelas notas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio encontra um paradoxo na exagerada valorização da nota no Ensino Superior. Por isso, temo que para subir as notas sejam feitas auto-avaliações ilegítimas. Ademais, a auto-avaliação acadêmica deve se pautar por um projeto profissional e de vida, logo, é uma prática que supera os âmbitos disciplinares e deve ser estimulada com isenção dos registros burocráticos. (Q – PP28).

Essa resposta confirma a supervalorização da nota, principalmente no ensino superior, por ser fator determinante de aprovação ou não. Para o professor respondente, ao ser dada a possibilidade de melhorar as notas, buscam-se formas que nem sempre são legítimas ou éticas. O professor acrescenta à sua resposta, a validade da prática da auto-avaliação para além das instâncias escolares, como prática que deveria pautar toda atividade, tanto do professor como do aluno. Nas respostas de alguns alunos à pergunta “Você se sente bem quando se auto-avalia?” há muito a dizer aos professores:

Sim. Pois posso expressar o que sinto, mostrando quem sou, o quanto me esforço, que talvez o professor não acaba conhecendo e reconhecendo todos os alunos, é uma chance para mostrar quem sou. (Q - AP30).

Sim. Porque acredito que sou uma pessoa esforçada, sei que a nota nem sempre diz sobre meu conhecimento. Quero ser uma boa profissional, por isso levo as coisas a sério. (Q - AQ18).

Sim. Auto-avaliação é construção. Ajuda na construção da aprendizagem pessoal que reflete no coletivo. Causa enriquecimento e maturidade. (Q - AL13).

Sim. Porque tenho certeza de onde errei, e como posso fazer para corrigir, e aprender com isso. Isso nem sempre é considerado pelos professores. (Q - AQ11).

Todavia, como a auto-avaliação ainda não é uma prática usual, mesmo no ensino superior, muitos alunos temem sua solicitação, ou, até mesmo desconfiam das intenções de professores que usam esse tipo de avaliação. Por isso, responderam:

(Não gosto de me auto-avaliar) A visão que os outros possuem sempre é melhor para analisar a situação. (Q - AQ14).

(Não gosto de me auto-avaliar). É difícil, pois geralmente não gostamos de nos expor, e a auto-avaliação é demonstrar o que somos. (Q - AP24).

(Não gosto de me auto-avaliar). Nunca sabemos o que a pessoa que pede esse tipo de avaliação pensa sobre a pessoa. E é muito difícil se avaliar. (Q - AP25).

São essas inseguranças e medos os responsáveis por bloquear a ação de muitos profissionais. Se a expectativa das licenciaturas é a formação de professores competentes para assumir suas funções nas escolas, porque não começar por lhes dar a possibilidade de serem partícipes no seu processo de avaliação? É esta a proposta contida na avaliação crítico-formativa e é este um dos caminhos para se desenvolver a autonomia do aluno.

As análises que realizamos das respostas aos questionários, tanto dos professores, como dos alunos, apontam para problemas graves no processo de avaliação. Em alguns casos, as respostas dos alunos foram dadas em forma de denúncia:

Ainda existem professores que insistem em amedrontar e constranger os alunos, usando métodos que nos fazem lembrar o tradicionalismo que tanto tentamos abolir da nossa educação escolar, universitária. (Q - AL4).

Trata a avaliação como forma de opressão. (Q - AL8).

Uma prova que nos foi aplicada ano passado pela disciplina [...], onde a professora nos fez dar aula (seminários) o ano todo e no final do ano aplicou uma prova de todo o conteúdo apresentado, foi uma catástrofe, todos tiraram nota baixa. (Q - AP28).

Há professores que no dia da avaliação têm atitudes totalmente diferentes da prática de sala de aula e fazem dela (ainda) um instrumento de medo e pânico (somente para obtenção de uma nota) e sem retorno para o aluno. (Q - AP31).

Diante desses depoimentos, percebemos que a avaliação vem sendo tratada como se estivesse à parte do processo ensino-aprendizagem. Para muitos, traduz tão somente o esforço e a dedicação do aluno, sem que seus resultados tenham a ver com a atuação do professor. Assim, na questão de número 8 do questionário perguntamos: Você considera os resultados da avaliação de seus alunos como forma de avaliar o seu trabalho em sala de aula? Justifique sua resposta.

A análise dos dados obtidos, permitiu a formação da categoria que se segue.

2.2.5 Avaliação do trabalho docente por meio da avaliação da aprendizagem do aluno

Nas respostas dos professores prevaleceu a afirmativa de que eles avaliam seu trabalho através dos resultados obtidos pelos alunos:

Sim, pois todo resultado é espelho de um trabalho. (Q - PL3).

Sim. Com certeza as avaliações refletem se o ensino/aprendizagem foi atingido. (Q - PQ4).

Sim, a média das notas representa também meu desempenho. (Q - PQ9).

Nessas respostas, porém, percebemos que, para o professor, o indicativo de que está realizando um bom trabalho é o resultado alcançado pelo aluno no processo ensino-aprendizagem. Vejamos a resposta do professor:

Sim, se a média for inferior a 5.0 tenho que tomar alguma atitude quanto ao meu sistema de avaliação. (Q - PQ6).

Será, de fato, o sistema de avaliação que precisa ser revisto, ou a falha está na metodologia de ensino? Percebe-se que a preocupação do PQ6 só é despertada quando a média alcançada pelos alunos fica abaixo de 5.0. No entanto, outros fatores deveriam ser observados além da nota, como por exemplo, as inconsistências teóricas por vezes presentes nas exposições de trabalhos ou em textos escritos pelos alunos, e, até mesmo nas interações professor/aluno no espaço da sala de aula.

Outro professor deu a seguinte resposta à questão de considerar os resultados da avaliação de seus alunos como forma de avaliar seu trabalho:

Sim e não. O trabalho que faço é uma imposição. Ele deveria ser diferente, mas é praticamente impossível haver qualquer mudança na avaliação dos alunos, porque sinto que a maioria dos professores quer continuar fazendo o que faz, absolutamente alheio à natureza de um curso de formação de professores, que demanda uma avaliação não apenas conteudista. (Q - PL2).

Nesse depoimento, percebemos, além da alienação demonstrada através de um trabalho imposto, a preocupação com a pouca evidência dada ao objetivo dos cursos de formação de professores que, por terem esse caráter, deveriam adotar

uma avaliação não apenas conteúdistas, mas, que fosse voltada para a formação do profissional como um todo.

Essa situação nos reporta ao conceito de “simetria invertida” que, segundo Mello (sd), possibilita ao licenciando que, enquanto se prepara para ser professor, desenvolva o papel de aluno. Isso faz com que ele vivencie como seu aluno se sentirá quando ele for professor. Nas palavras de Mello (sd, p. 8):

Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orienta a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão.

Encontramos, na Resolução do CNE/CP Nº.1, de 18 de fevereiro de 2002, o conceito de “simetria invertida”, quando estabelece os princípios que devem nortear a preparação dos professores para o exercício profissional. Entre os aspectos que evidencia, está a coerência que deve existir entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. (RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº.1, Art. 3º, II, letra a).

Neste caso, o que temos? Temos cursos de formação de professores que, na maioria das vezes, procede de forma inversa ao esperado de um profissional na área da educação.

Na entrevista coletiva com os professores do curso de Pedagogia, perguntamos em que forma de avaliar, usada pelos professores, favorecia a aprendizagem para se tornar um professor? A resposta de uma professora da área de informática, trouxe uma significativa contribuição:

A minha disciplina é um pouco técnica, digamos assim. [...]. O que vai demonstrar essa aprendizagem é se o aluno mudou seu comportamento em relação à forma como ele trata o professor, trata os colegas, responde quando é solicitado em relação a algum conteúdo da disciplina, se se prontifica a fazer algo, a auxiliar o colega na sala quando tem dificuldade de entrar num determinado programa. Então, são essas pequenas coisas que vão fazendo com que a gente acabe percebendo na sala de aula, no laboratório especificamente, como é que isso acontece, essa disponibilidade para ensinar. O fato de dividir conhecimento, de colaborar com outro indivíduo, então, é mais ou menos dessa forma que a gente começa a perceber, embora ele tenha tirado 5 lá na prova escrita [...] Aquele 5 é o conhecimento de conteúdo que ele pode ampliar com uma leitura, com outro curso, se aprofundar de uma outra forma. Mas essas outras coisas que acabam sendo geradas nesse contato em sala de aula têm um valor maior. (E- PP4).

Quantas lições tiramos do depoimento dessa professora. Mesmo sendo uma disciplina técnica, quando trabalhada em curso de formação de professores precisa ter, necessariamente, um sentido pedagógico. Além de servir para inserir o licenciando no contexto das novas tecnologias, serve para desenvolver a capacidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos. Essa “disponibilidade para ensinar” é o verdadeiro sentido da “simetria invertida” que vimos: enquanto aprende como aluno se prepara para ser professor.

Entre os professores que descartam a possibilidade de avaliar seu trabalho através da avaliação do aluno estão os que afirmam:

Fazemos o trabalho em sala de aula e temos notas diferentes dentro de uma mesma turma. O professor é o mesmo, *o aluno que faz a diferença de acordo com seu estilo e dedicação.* (Q - PQ2).

Cada aluno tem um *interesse próprio* nas disciplinas. A nota é resultado da relação do aluno com a disciplina. (Q - PL22).

O destaque para as diferenças individuais tem base na ideologia capitalista, pois, a escola, como já dissemos, absorve os objetivos da sociedade em que está inserida e, para isso, o processo de avaliação é um grande aliado para selecionar os

eleitos a galgarem funções de destaque para a perpetuação do *status quo*. Assim, quando o professor diz que as oportunidades são as mesmas para todos e que a diferença está no estilo, dedicação e interesse próprio do aluno, mesmo sem se dar conta, está expondo princípios da ideologia capitalista. Quanto a isso, Enguita (1989, p. 214) enfatiza que:

A ideologia escolar da igualdade de oportunidades esteve desde as origens da escolarização de massas, e continua estando hoje, associada a uma economia da escassez. Uma vez que o que está em jogo não é a educação por si mesma, sobre a qual bem poder-se-ia argumentar e ser aceito por todos que deve ser igual para todos, conduzir aos mesmos resultados em termos de desenvolvimento pessoal e acesso à cultura; uma vez que não se trata disso, mas do acesso às posições sociais mais desejáveis – o que converte o jogo num litígio –, aceita-se com naturalidade a aplicação à escola da velha máxima evangélica: muitos serão os chamados, mas poucos os escolhidos.

Essa aceitação natural de que só alguns escolhidos têm direito ao acesso às posições sociais mais importantes e mais rentáveis nos remete aos escritos de Freitas (1995, p. 95) quando chama nossa atenção para o que Bourdieu e Passeron denominam de “eliminação adiada”. Isso ocorre quando as classes menos favorecidas são conduzidas pelos caminhos que são apontados pelos que detêm o poder, e que lhe orientam para determinadas profissões, em geral, as menos valorizadas. Enquanto isso, as classes mais privilegiadas têm a possibilidade de galgar os níveis mais altos de escolaridade, preparando-se para assumir profissões que os colocam no topo do poder.

Se os níveis de aprendizagem dos alunos estão relacionados ao desempenho do professor, será preciso repensar sua atuação, abordando, inclusive, a relação de poder que emana do avaliador sobre o avaliado e que faz com que o professor se sinta como aquele que tem “a faca e o queijo na mão”.

Para Molina Jimenez (1997, apud VASCONCELLOS, 2002, p. 118-119), a relação do profissional (professor) com o usuário (aluno) é entendida como sendo de dependência direta deste com o profissional que presta o serviço. Essa relação comporta um poder desigual: o professor que ensina exerce poder sobre o aluno que necessita aprender. Vasconcellos (2002) afirma também que, quando se estabelece uma relação professor/aluno em que impera a competência, a seriedade e o esmero, o aluno passa a ser atendido em suas necessidades sem ser manipulado, pois, o professor abre mão dos jogos de poder, abdicando do controle sobre seus alunos.

Por fim, percebemos a preocupação dos professores formadores em se resguardar de possíveis questionamentos quanto aos resultados da avaliação e, para que isso não ocorra, aplicam provas que lhes servem como documentos comprobatórios de que os resultados obtidos pelos alunos foram justos. Essa preocupação nos leva à análise da última categoria.

2.2.6 Avaliação como mero registro ou documento comprobatório dos resultados obtidos pelos alunos

Por ocasião da entrevista coletiva, registramos, mais de uma vez, do mesmo professor do curso de Química, sua preocupação em documentar, através da prova, o desenvolvimento do aluno. Ele assim se expressou:

A prova escrita tem sido a avaliação mais utilizada pelos professores porque é um documento; nem sempre prova realmente o conhecimento do aluno, mas é uma situação que realmente não deixa margem à dúvida. O aluno vê o que ele fez e o professor mostra pra ele, tá errado ou tá certo e fica tudo certo. (E – PQ4).

Eu sei que pode não avaliar, mas mostra pra gente se o cara tá estudando ou não. (E – PQ4).

Embora o professor reconheça a falibilidade da prova, admite seu uso por se constituir em um documento produzido pelos alunos, assinado e datado, que comprova, sem deixar dúvida, que ele foi justo ao atribuir as notas.

Por conceberem o processo de avaliação apenas como instrumento legal para conferir a nota exigida para alimentar o sistema, muitos professores não percebem outras possibilidades para a avaliação. Nem mesmo a de ser aliada da aprendizagem. A questão “Como você define uma avaliação justa?”, dirigida aos professores, foi considerada apenas nos seus aspectos conteúdo-forma. Vejamos algumas respostas:

Aquela que corresponde ao conhecimento do aluno. (Q – PQ1).

Aquela que se utiliza do mesmo critério para todos, tanto na aplicação quanto na correção da avaliação, também aquela que não transcende os conteúdos trabalhados. (Q – PL6).

“Avaliação justa” seria a que o aluno se auto-avalia e na avaliação do professor a média seria igual à avaliação do aluno, isto é, avaliadas todas as atividades realizadas durante o período. (Q – PP15).

Uma avaliação que mostre se os objetivos mínimos foram atingidos.
(Q – PF9)

O fato de encararem o trabalho que realizam, por meio de uma redução aos conteúdos dos cursos e ao universo da sala de aula, não possibilita aos professores ver na avaliação da aprendizagem, um instrumento possível de promoção social, que favoreça a correção de distorções e injustiças da nossa sociedade. É uma

avaliação que se limita ao teste de conhecimento e, mesmo assim, na concepção dos formadores pesquisados, não é confiável.

Se a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura é concebida apenas com esse caráter, sua contribuição na formação dos educadores, provavelmente, será nula. Villas Boas (2006) analisa a importância da avaliação formativa na formação de professores e afirma:

Contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória. (VILLAS BOAS, 2006, p. 1).

No sentido descrito pela autora, até o professor aprende enquanto realiza o seu trabalho, além de cooperar para o desenvolvimento da escola e seu contexto maior. Isso ocorre quando a avaliação é revestida de um sentido mais amplo, formativo, não sendo realizada apenas em momentos estanques.

Diante disso, podemos levantar outros pontos para serem analisados. Primeiramente, está claro o receio do professor em ser contestado pelos resultados da avaliação de seus alunos. Assim, se os alunos obtiveram bons ou maus resultados, estão ali, na prova, os seus desempenhos. Nesse sentido, a prova tem finalidade documental, desvirtuada de seu principal objetivo que é servir como parâmetro para que novas ações sejam desencadeadas, na busca por uma efetiva aprendizagem. A impressão que temos, com a afirmativa do professor, é de que, a prova, uma vez realizada, põe fim a um processo, selando um veredicto.

Vasconcellos (2003) estabelece uma distinção entre a avaliação essencial e a formal. Ele considera como sendo uma avaliação essencial aquela que tem como preocupação precípua, garantir a efetiva construção do conhecimento e o

desenvolvimento do aluno, comprometida em perceber suas deficiências na aprendizagem, buscando formas de superação. Quanto à avaliação formal, o autor a caracteriza como sendo aquela exigida pela legislação e que tem caráter excludente, voltada para verificação e classificação dos alunos, sendo comum nas práticas escolares. O autor esclarece que não temos como fugir da avaliação formal, mas, chama nossa atenção para o perigo de se querer expressar a avaliação essencial através da avaliação formal. Para ele:

A formal tende a fossilizar um determinado momento, enquanto que a essencial está em constante superação, frente ao compromisso do professor e do aluno com o conhecimento, com o crescimento. Vejam que não se trata de uma dicotomia entre qualitativo e quantitativo (já que ambas as modalidades de avaliação podem envolver estes dois atributos). A questão é outra: é o próprio caráter da avaliação, as intencionalidades de ambas que são diferentes: exigência legal *versus* compromisso com a aprendizagem. O importante é fazer todo o possível para que a exigência formal não comprometa a avaliação essencial. (VASCONCELLOS, 2003, p. 116).

Conforme o exposto pelo autor, as exigências formais vêm comprometendo sim as avaliações do que é essencial na formação dos alunos dos cursos de licenciaturas.

Outro aspecto a se considerar é o fator “justiça”. No entanto, é necessário entender quando a avaliação da aprendizagem se aproxima de uma prática “justa”, ou, menos “injusta”. Segundo Luckesi (2003), primeiramente é preciso diferenciar avaliação de julgamento. Enquanto o julgamento tem a pretensão de distinguir o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo, a avaliação tem por objetivo diagnosticar uma situação, ajuizar sua qualidade, para, em seguida, tomar as decisões que sejam suficientes e satisfatórias para que a aprendizagem seja alcançada.

Em suma, a avaliação justa pode ser considerada aquela que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o professor e os alunos na busca por metodologias alternativas necessárias para proporcionar o domínio dos conteúdos exigidos, sem aventar (sem que sejam esgotados todos os recursos) a possibilidade de exclusão de alunos, pelo simples motivo de eles não terem alcançado a “nota” suficiente para suas aprovações.

Então, quando o professor pode afirmar que foi justo em sua maneira de avaliar os alunos? Perguntamos aos professores, através do questionário, como eles definem uma avaliação justa? Vejamos algumas respostas:

Aquela que corresponde ao conhecimento do aluno. (Q – PQ1).

A que melhor forneça uma atmosfera propícia para que o aluno possa mostrar o que aprendeu. (Q – PL4).

A avaliação justa é feita considerando a etapa do aprendizado e o tempo que muitas vezes é necessário para atingir o objetivo. (Q – PQ7).

Aquela em que, de forma eficiente, o conhecimento do aluno sobre os temas abordados é avaliado. (Q- PQ8).

Uma avaliação que mostre se os objetivos mínimos foram atingidos. (Q – PF9).

Provas objetivas individuais em, pelo menos, dois momentos por semestre. (Q – PF10).

Aquela que esteja dentro dos critérios estabelecidos e que todos os envolvidos estejam cientes dos mesmos. (Q – PP13).

A avaliação que dá conta de acompanhar ou verificar como o aluno constrói o conhecimento. (Q – PP16).

Uma avaliação justa é aquela que considera os avanços e possibilidade dos alunos. (Q – PP18).

A nota é o aluno que tira. Se fizer as atividades propostas, terá uma nota justa. (Q – PP22).

Nessas respostas, destacamos alguns elementos significativos que, de acordo com os professores, traduzem o conceito de justiça na avaliação. Os professores PQ1 e PQ8 afirmaram que é justa a avaliação que corresponde e avalia o conhecimento do aluno de forma eficiente, porém, não deixam claro quais atitudes tomam caso o aluno não consiga demonstrar “eficientemente” o domínio do conhecimento exigido. Ser-lhe-á oferecida outra oportunidade ou, esse aluno já poderá se considerar reprovado?

Os professores PF10 e PP22 têm conceitos bem próximos aos do ideário positivista e, por isso, reduzem a avaliação justa a quantidades de avaliações que realizam durante o semestre e à nota alcançada pelo aluno no cumprimento das atividades propostas. Nesse caso, Esteban (2001) alude ao risco de o aluno ser incentivado a se interessar muito mais pelos resultados do que pela aprendizagem, o que, de certa forma, contribuiria para sua familiaridade com as estruturas hierárquicas existentes na escola e na sociedade e à sua adaptação ao *ofício de aluno*⁶

Quanto aos outros professores citados, a avaliação justa é demonstrada quando seus critérios são discutidos pelos professores e alunos; quando é revestida de atmosfera propícia à aprendizagem, respeitando-se as etapas necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos, levando-se em consideração os avanços e possibilidades dos alunos.

⁶ O ofício do aluno consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. (PERRENOUD, 1999. p. 151)

Essas definições, embora isoladas em respostas individuais, contêm elementos constitutivos das concepções e práticas crítico-formativas de avaliação e demonstram o que é esperado da avaliação no ensino superior: que professores e alunos interajam a tal ponto, que o conhecimento trabalhado em sala de aula não fique restrito à reprodução, quando exigidos nas avaliações; que os resultados dos processos avaliativos se representem muito mais pela competência dos profissionais formados nos cursos de licenciatura do que pelas suas notas e que, as provas e outros instrumentos de avaliação sirvam como parâmetro para que novas medidas sejam tomadas, sempre a favor da aprendizagem e crescimento dos alunos. (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2003).

Nos cursos de formação de professores, a avaliação, além de estar atrelada aos processos de construção do conhecimento tem a incumbência de despertar no licenciando o senso crítico, desenvolver o sentido da auto-avaliação e ser capaz de promover uma consciência livre de preconceitos e aberta para acolher aqueles que dependerão do seu trabalho.

O fato de centrarmos nossa pesquisa nas concepções e práticas de avaliação nos cursos de licenciatura decorreu, primeiramente, da centralidade que ela ocupa no processo de ensino-aprendizagem em prejuízo à construção de aprendizagens reais e significativas. Luckesi (2003, p. 21) afirma que a nossa prática educativa está pautada por uma “pedagogia do exame”, que prioriza as boas notas, mais do que o aprendizado. No entanto, entendemos que a nota alcançada pelo aluno através da avaliação de conteúdos cobrados em provas, não reflete, necessariamente, o grau de seu aprendizado e, nos cursos de licenciatura, sua capacidade ou não para ser um bom professor.

Em segundo lugar, porque, em se tratando de cursos de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, faltam discussões sobre as práticas de avaliação adotadas pelos formadores. O que presenciamos e constatamos em nossa pesquisa é a imposição de uma avaliação autoritária e unilateral que não envolve o aluno no seu processo de aprendizagem, estando mais a serviço da classificação e seleção do que da formação de concepções que possam servir de base para as futuras práticas dos licenciandos.

Por fim, por julgarmos que tão importantes quanto os conteúdos abordados em cada disciplina para a formação do professor, são os aspectos pedagógicos que englobam, inclusive, as práticas avaliativas. Tais aspectos, se considerados com a mesma importância dada aos conteúdos, retirariam a avaliação do domínio exclusivo da didática, passando a ser discutido no âmbito de todas as disciplinas, pois é isso que se espera de um curso de formação de professores.

Assim, ao pesquisarmos as concepções e práticas de avaliação que os formadores se utilizam nos cursos de licenciatura, o fizemos com a preocupação de que elas serão, na maioria das vezes, reproduzidas nas práticas dos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.

(Paulo Freire)

Quando nos propusemos realizar este trabalho, fomos movidos pela preocupação com a atuação dos professores na educação básica e com os altos índices de reprovação nesse nível de ensino. Acreditávamos que a causa por essa atuação e pelos resultados insatisfatórios poderia estar no processo de formação dos professores nos cursos de licenciatura e, principalmente, nas concepções e práticas de avaliação usadas pelos formadores.

Partimos de uma indagação: Com quais concepções e práticas de avaliação os formadores de professores trabalham? Para organizar essa busca, estabelecemos três objetivos. O primeiro, identificar, descrever e analisar concepções e práticas de avaliação dos formadores de professores acreditamos ter alcançado no capítulo dois desse trabalho, quando analisamos cada uma das categorias levantadas. Essas análises nos permitiram concluir que:

- Os instrumentos de avaliação considerados tradicionais estão presentes nas duas áreas de conhecimentos pesquisadas, com maior incidência, porém, nos cursos das ciências exatas.

- Embora os professores dêem preferência a instrumentos econômicos de avaliação, essa preferência, muitas vezes, não ocorre pelo simples comodismo do professor ou pelo hábito, mas também, pela exaustiva jornada de trabalho desse profissional, que o faz optar pela praticidade.
- A avaliação é vista como finalizadora de uma etapa de trabalho, colocada, portanto, como atividade conclusiva de um bimestre, semestre ou ano letivo. Sendo assim, é pouco considerada durante o processo de construção da aprendizagem do aluno. Mesmo quando o professor proporciona vários momentos de avaliação, o faz para ter mais elementos para somar ou produzir uma média final, desconsiderando os avanços parciais do aluno.
- As práticas avaliativas freqüentemente reforçam a heteronomia, dando poucas oportunidades para o desenvolvimento da autonomia em que o aluno se perceba como o principal responsável e interessado pelo seu processo de aprendizagem.
- Embora a maioria dos professores afirme que avaliam seu trabalho através da avaliação dos alunos, isso pouco acontece. As notas obtidas pelos alunos são consideradas como resultado de maior ou menor envolvimento e esforço de cada um, ou seja, resultam das diferenças individuais, pois, segundo alguns professores, as oportunidades são iguais para todos. Acatam assim, com naturalidade, a ideologia capitalista da igualdade de oportunidades.
- A avaliação, que deveria estar a serviço da aprendizagem do aluno, se transforma em um documento formal, para comprovar o quanto ele sabe,

ou, o quanto ele não sabe, pondo a salvo o professor de possíveis questionamentos quanto aos resultados obtidos pelos seus alunos.

- As análises que realizamos entre as áreas das Ciências Exatas e Humanas apontaram para as seguintes conclusões:
 - a. O nível de exigência cobrado nas avaliações pelos professores da área das Ciências Exatas tende a ser mais rigoroso do que nas Humanas, tendo em vista a especificidade da área.
 - b. Na área das Ciências Humanas, por sua vez, a possibilidade do aluno responder com “suas palavras” o que entendeu sobre determinados conteúdos, dá uma conotação de que “vale qualquer resposta”, mesmo quando essa não se aproxima do real significado dos conceitos estudados.
 - c. Não obstante os diferentes instrumentos de avaliação utilizados pelas duas áreas de conhecimento, estão presentes concepções e práticas de avaliação consideradas tradicionais em ambas, tendo em vista os resultados produzidos no processo de formação dos alunos.

O segundo objetivo, de focar a avaliação crítico-formativa como possibilidade de aplicação no ensino superior, foi discutido em todo o trabalho. Quisemos deixar evidente que a avaliação tradicional é insuficiente para os propósitos a que se destinam os cursos de formação de professores.

Os cursos de licenciatura, pautados em concepções e práticas tradicionais de avaliação, até podem formar professores que se destacam nos conhecimentos de suas áreas de atuação e, por isso, até tornarem-se bons professores. Só isso,

porém, não é suficiente, dada a atual conjuntura socioeconômica e política de nossa sociedade.

Assim, nos reportando aos escritos de Gimeno Sacristán (1998), a diferença na formação dos professores se faz, quando os cursos de formação se fundamentam na perspectiva da reconstrução social, por focar a formação para além dos aspectos teórico-pedagógicos. Essa perspectiva, ao enfatizar a reflexão, possibilita que a criticidade, a ética e outros valores, defendidos em discursos, concretizem-se nos procedimentos de ensino-aprendizagem.

A perspectiva da reconstrução social prioriza, na formação de professores e na educação como um todo, o desenvolvimento da consciência social, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o professor, que antes era visto como um intelectual, como um técnico ou como um prático, passa a ser visto como um “intelectual transformador” e, por isso, carrega o “compromisso político de provocar a formação da consciência”, muitas vezes adormecida, de seus alunos, para uma análise crítica da ordem social em seu entorno. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 374).

Se o caráter da avaliação tradicional resulta na manutenção das desigualdades sociais, a avaliação na perspectiva crítico-formativa trabalha no sentido de acolhimento, de respeito, de ética, de verdadeiro compromisso com a aprendizagem dos alunos. Ela é não só possível, mas, necessária nos cursos de formação de professores para imprimir um outro sentido à avaliação da aprendizagem. Pelo seu caráter emancipador, é uma prática que pode “transtornar” a avaliação tradicional, principalmente quando buscamos a *coerência*, em seu pleno sentido, em nosso trabalho como formadores de professores.

Quanto ao terceiro objetivo: contribuir para as discussões sobre as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura e suas conseqüências na formação dos futuros professores, temos consciência de que não poderemos alcançá-lo apenas com a feitura desse trabalho. No entanto, enquanto os professores formadores e licenciandos das 4^{as} séries respondiam os questionários e, nos momentos das entrevistas coletivas, fomos percebendo muitas dúvidas sobre as práticas de avaliação empregadas nos cursos de formação pesquisados. Esse objetivo será alcançado através de debates, mesas de discussões, seminários e outros encontros entre os professores formadores e alunos das diversas áreas de conhecimento.

Essas discussões, a nosso ver, devem partir da observação do objetivo principal dos cursos de licenciatura que é a **formação de professores para a educação básica**.

Portanto, neste trabalho, não tivemos a pretensão de esgotar a temática avaliação da aprendizagem, aliás, dadas as suas limitações, nem poderíamos. Estaremos satisfeitas se, através dele, discussões e dúvidas forem levantadas entre os formadores e licenciandos dos cursos de licenciatura, colocando suas concepções e práticas avaliativas em questão e, quiçá, despertando uma raiva contra as injustiças e violências (simbólica – porém, não menos nefasta), decorrentes da sistemática de avaliação presentes em todos os níveis educacionais; raiva como a descrita por Paulo Freire (2001) no texto usado em nossa epígrafe: justa e formadora.

Nem mesmo as perguntas respondidas pelos nossos sujeitos e as considerações feitas, durante as entrevistas coletivas, foram esgotadas nas análises que realizamos. Elas certamente nos servirão para futuros estudos.

O tema avaliação da aprendizagem, em si, é polêmico. Tanto assim que, bastávamos dizer qual o objeto de nossa pesquisa, para percebemos certo mal-estar entre os formadores, que habituados às práticas tradicionais, não vêem necessidade de discutir ou mudar suas sistemáticas avaliativas.

Para melhor entender os processos de avaliação da aprendizagem, de formação de professores e, até mesmo, do sistema educacional constituído como o conhecemos hoje, foi necessário voltar no tempo e, resgatar na história alguns conceitos e valores. Foi através desse exercício que nos tornamos mais cautelosos nas críticas aos formadores, porque, suas práticas refletem conceitos e valores estabelecidos no passado.

Os formadores que atuam hoje nos cursos de licenciatura foram formados na escola tradicional, como percebemos durante a entrevista:

Nem o professor está preparado para outro tipo de avaliação. Eu vejo que, pela formação do professor, ele não é nem está preparado, não é instruído a trabalhar diferentes tipos de avaliação. Ele aprendeu aquele tradicional na graduação também. Ele teve esse tipo de avaliação. Ele vai repassar a experiência que teve. (E – PQ4).

Este desabafo do professor soou como se nos dissesse: “Como posso mudar se não sei outro caminho?”. Esse caminho poderá ser desvendado a partir de discussões sobre a própria formação dos formadores.

A pesquisa que realizamos nos mostrou que as mudanças nas concepções e práticas de avaliação nos cursos de licenciatura são imprescindíveis para que tenhamos um professor na educação básica com outro referencial de ensino-aprendizagem. Há necessidade de um trabalho contínuo de formação dos formadores, que questione suas representações de avaliação e de aprendizagem, visando à tomada de consciência de suas práticas, apontando alternativas de

mudanças nas estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior. As discussões para isso precisam avançar e se constituem no grande desafio dos cursos de licenciatura, independente da área de conhecimento.

Essas mudanças interessam, principalmente, aos alunos da escola pública que, muitas vezes, vêm de realidades sofridas, de oportunidades negadas, de sonhos desfeitos, mas, ávidos por aprender.

A crítica que tecemos à sistemática de avaliação presente nos cursos de licenciatura, é que reproduzem as mesmas mazelas da sociedade capitalista, inclusive mostrando as mesmas influências presentes nas escolas, desde a sua origem. O modelo de formação de professores segue os ditames exigidos pelo modelo econômico vigente, formando profissionais, por vezes, fartos de conhecimentos, mas vazios de humanidade. Por sua vez, os professores formadores carecem de espaços para rever suas práticas e buscar reflexões teóricas para criar novas alternativas e dar um novo sentido aos cursos de formação de professores: um sentido emancipatório.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. et al. **Em busca de um ensino de psicologia significativa para futuros professores**. In: Reunião anual da ANPED: Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Calda/MG: 2003. 1 CD-ROM. ISBN 858639209X.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLI, 2003. p. 11-38.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. In: **Cadernos de Pesquisa** (74), p 68-70, agosto 1990.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

_____ et al. A tendência em direção à prática de avaliação formativa por professores de licenciatura. In: ANPED Sul, Pós-Graduação em educação: novas questões, 6, 2006, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS, 2006. 1 CD-ROM. ISBN nº. 99971.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____, **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 183-2002.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. S. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Rio: Francisco Alves, 1975.

BRAGANÇA, I. F. de S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos (RBEP)**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, setembro de 2003.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Uma visão geral sobre a nova LDB e a nova reforma universitária**. Série Legislação Acadêmica nº. 2. Recife, 1997.

BRASIL. Resolução do CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf>. Acesso em: 11 de fev. de 2007.

CARVALHO, E. M. C. Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. In: Reunião anual da ANPED: Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Calda/MG: 2003. 1 CD-ROM. ISBN 858639209X.

CARVALHO, M. A. de. Formação de professores: a didática como um processo reflexivo. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa: UEPG, nov. 2000. p. 131-142.

CASTANHO, S. E. M. A educação escolar e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) 2004. p. 37-63.

CUNHA, M. I. da, **O bom professor e sua prática**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. In: **Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, nº. 99. p. 47-59, nov. 1996, Editora Cortez.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Ironias da educação** – mudança e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, N. de S. Uma história da avaliação. In: **Revista do Curso de Pedagogia**, Brasília, v.1 n.2, p. 39-49, jan./jun. 2003.

DURAN, M. C. G. Avaliação: reguladora ou emancipatória? In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n. 8, p 97-110, jan./abril. 2003.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ENQUITA, F. M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa** (74), p. 63-67, agosto 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. In: **Revista de Educação da CNTE** nº. 1, ano I, p. 51-64, janeiro de 1993.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Editora Porto, 2000, p. 141-169.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOULART, L. T. et al. **O desafio de universalização do ensino médio**. Artigo publicado em 08 de maio de 2005, na folha on line do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - www.inep.gov.br. Acesso em 22 de maio de 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 2000, p. 31-61.

JARDIM, I. R. et. al. **Ensino de 1º e 2º graus**: estrutura e funcionamento. 5. ed. ver. amp. Porto Alegre: Sagra, 1989.

JUNGES, K. dos S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005, 129 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2005.

LAROCCA, P. A propósito da avaliação... (dos excluídos). In: **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, 4 (1), p. 59-85, 1996.

LAROCCA, P; NEVES, I. C. Avaliação da aprendizagem em diferentes cursos de licenciatura: o que a questão dos instrumentos tem a dizer? In: **ANPED Sul, Pós-Graduação em educação**: novas questões, 6, 2006, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS, 2006. 1 CD-ROM. ISBN nº. 99971.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIMA, M. do S. L. e GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: investigação e intervenção. In: **Revista de educação continuada** (Momento do Professor) ano 2, n. 1, p. 4-9, verão de 2005.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARX, K. **O capital**. 7. ed. edição reduz. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1980.

_____. Trabalho alienado. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem: com uma tradução de manuscritos econômicos e filosóficos de Karl Marx**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. p. 89 – 102.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/formacao_inicial_professores.pdf. Acesso em 10 fev. 2007.

MEPHAM, J. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995, p. 111-140.

NADAL, B. G. e EVANGELHO LEÃO, T. de J. Avaliação do ensino e da aprendizagem. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa: UEPG, 2002. p. 119-127.

NEVES, I. C. Avaliação escolar e seus percalços na educação brasileira. In: XVII Seminário de Pesquisa, XII Semana de Iniciação Científica e I Jornada Regional Sul de Grupos PET, Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Anais...** Guarapuava/PR: UNICENTRO, 2005. 1 CD-ROM. ISBN 1807-3441, nº. 2/2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 2000, p. 11-30.

OLIVEIRA, C. C. de. Dimensão instrumental. In: BERBEL, N. A. N. et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed. UEL, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. Tornar-se professor universitário hoje. In: _____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 5. ed. São Paulo, 1991.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)** 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

ROSA, S. S. **Legislação traz novas regras para formação de professores e especialistas em educação**. Entrevista publicada em 13 de janeiro de 2006 no site: www.smarcos.br. Acesso em 02 de janeiro de 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; SÁNCHEZ GAMBOA (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; SÁNCHEZ GAMBOA (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: o curso de pedagogia em questão. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em 01/02/2006.

SEVERINO, A. J. **Construindo o conhecimento para a construção da cidadania**. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 08/02/2006.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JUNIOR, F. da. **Avaliação do ensino às aprendizagens significativas**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/aas/aastxt1.htm. Acesso em 27/10/2005.

SIMONETTI, D. C. Avaliação da aprendizagem: o desafio de mudar sua prática. In: **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 5, n 15, p. 213-222, abr./jun. 1997.

SOUSA, S. Z. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.16, n. 31, p. 7-35, jan./jun.2005.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125 – 137.

SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. In: **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2004 – Vol. 29 – Nº. 02. Acesso em 03 de fevereiro de 2006.

TEIXEIRA, G. **A questão da avaliação no ensino superior**. Disponível em www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.asp/Texto=253. Acesso em 10/10/2005.

TERRAZZAN, E. A. **As diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura**. Disponível em: www.cienciasbiologicas.ufsc.br/reforma/eduterr.htm. Acesso em 10/10/2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. Reprovação: concretização da lógica da exclusão na escola. In: **Revista de Educação AEC** – Nº. 100/1996, p. 167-187.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p 149-169.

VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 175-212.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores? In: XIII ENDIPE – XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Universidade Federal de Pernambuco. **Anais/Resumos**. Recife-PE/ 2006. 1 CDROM. ISBN nº 85-373-0068-3

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE – Questionários de coleta de dados

Data de aplicação:.....

DEPARTAMENTO:..... SEXO: IDADE:
 TEMPO DE MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR:
 TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
 GRADUAÇÃO.....
 ESPECIALIZAÇÃO EM:
 MESTRADO EM:
 DOUTORADO EM:
 POSSUI FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:.....

Caro (a) Professor(a)

Este questionário atende a uma pesquisa a ser realizada nos Cursos de Licenciatura da UNICENTRO e aborda o tema *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior*. Suas respostas darão subsídios para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa da UEPG e, por isso, sua contribuição será de grande valia.

Grata pela colaboração.

Isabel Cristina Neves

1. Com quais instrumentos de avaliação você mais se identifica e por quê?

2. A forma que você avalia favorece o aprendizado de seus alunos? Explique.

3. Caso percebesse a necessidade, você ousaria mexer na forma de avaliação que vem adotando? Explique.

4. Para você, como a nota obtida pelo aluno está relacionada à sua aprendizagem?

5. Você considera a auto-avaliação do aluno um instrumento aceitável de avaliação da aprendizagem para compor sua nota? Por quê?

6. Que atitude você tomaria se percebesse que seu aluno vem crescendo na compreensão dos conteúdos, porém sua nota poderia reprová-lo?

7. Como você define uma “avaliação justa”?

8. Você considera os resultados da avaliação de seus alunos como forma de avaliar o seu trabalho em sala de aula? Justifique sua resposta.

09. Comente episódios sobre avaliação da aprendizagem que ocorreram durante sua prática docente e que você julga relevante.

Data de aplicação:.....

CURSO: SEXO:
 IDADE:..... SÉRIE: - ANO DE ENTRADA:.....
 MUNICÍPIO DE ORIGEM:

Caro (a) Acadêmico(a)

Este questionário atende a uma pesquisa a ser realizada nos Cursos de Licenciatura da UNICENTRO e aborda o tema *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior*. Suas respostas darão subsídios para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa da UEPG e, por isso, sua contribuição será de grande valia.

Grata pela colaboração.

Isabel Cristina Neves

1. Para que serve a avaliação da aprendizagem do aluno, no Ensino Superior?

2. Como você se sente quando é submetido à avaliação?
 Nervoso sempre Seguro sempre Depende da disciplina.
 Por quê?

3. Em que tipo de avaliação você consegue expressar melhor seu conhecimento?
 Individual, sem consulta Individual com consulta Em grupo
 Outro tipo: Explique.

4. Você se sente bem quando se auto-avalia?
 Sim Não Por que?

5. Você já reprovou em alguma disciplina? A que (ou a quem) você atribui a causa?

6. Você já ficou para exame? Se sim, como se sentiu?

7. Sem citar nome, você adotaria a forma de avaliar de algum professor? Por quê?

8. Sem citar nome, você não adotaria a forma de avaliar de algum professor? Por quê?

9. Numere, em ordem crescente, quais as formas de avaliação da aprendizagem os professores do seu curso mais utilizam?

() elaboração de trabalhos escritos () questionários;
individuais;

() elaboração de trabalhos escritos, () elaboração de portfólios;
em grupo;

() provas e testes objetivos;

() elaboração de relatórios de aula;

() provas dissertativas;

() provas práticas de verificação de
habilidades específicas.

() seminários e debates;

() outras – favor mencionar:

.....

.....

10. Conte episódios relacionados à avaliação da aprendizagem que você vivenciou ou presenciou em seu curso. (Positivos ou negativos).